

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires des adolescents vers le contexte scolaire : un état des lieux pour le cas de la discipline du français

Par

Charles Bourgeois, 12083817

Projet de mémoire présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade

Maître ès arts, M.A

Maîtrise en sciences de l'éducation, champ de spécialisation en enseignement

Décembre 2018

© Charles Bourgeois, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires des adolescents vers le contexte scolaire : un état des lieux pour le cas de la discipline du français

Charles Bourgeois

A été évalué par le jury composé des personnes suivantes :

Olivier Dezutter

Président du jury

Jean Gabin Ntebutse

Directeur de recherche

Simon Collin

Autre membre du jury

Mémoire accepté le : 20 décembre 2018

SOMMAIRE

Ce mémoire résulte de plusieurs observations quant aux enjeux entourant l'éducation secondaire en contexte sociétal d'omniprésence du numérique (Collin, Guichon et Ntebutse, 2015) et s'intéresse aux apprentissages que ceux-ci transféreraient du contexte extrascolaire au contexte scolaire pour le cas de la discipline du français. Les assises théoriques de la recherche reposent sur les usages numériques et le transfert des apprentissages, ce dernier concept s'inscrivant dans une approche contextuelle (Basque, 2004). Une analyse qualitative composée de deux étapes constitue le devis méthodologique d'une analyse documentaire de la littérature scientifique permettant de situer l'état des connaissances quant à notre objet de recherche. Les résultats de l'analyse permettent d'identifier que, au contact des technologies numériques, l'acquisition des savoirs et le développement des compétences visent avant tout à la réalisation d'un désir de socialisation. Les apprentissages extrascolaires issus des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale avec les technologies numériques s'ancrent ainsi dans une logique permettant la communication en tout lieu et en tout temps avec les pairs. Une disparition progressive des frontières entre le contexte extrascolaire et le contexte scolaire provoquée par la mobilité des technologies numériques indique un potentiel de réinvestissement des usages numériques extrascolaires à l'école. Toutefois, il appert que le transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires vers le contexte scolaire ne constitue pas un processus systématique (Fluckiger et Bruillard, 2010). Dans une optique de considérer le numérique comme un moyen et un objet d'apprentissage, l'avancement des connaissances sur les usages numériques extrascolaires se pose avec pertinence, les élèves n'arrivant pas en salle de classe sans un rapport au numérique construit par ceux-ci.

Mots-clés : usages numériques, transfert des apprentissages, contextes scolaire et extrascolaire, apprentissage formel, apprentissage informel, caractéristiques de l'apprenant, enseignement du français.

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire résulte d'un intérêt quant aux enjeux entourant l'éducation secondaire en contexte sociétal d'omniprésence du numérique dans le quotidien des adolescents. Au départ, ce projet se voulait une recherche strictement axée sur l'influence des usages du numérique par les adolescents dans leur quotidien, mais au fil de l'écriture, le mémoire a également abouti à une réflexion autour de la didactique du français avec les technologies numériques, une direction que je n'avais pas anticipée en 2016 et qui me ramenait à certaines de nos préoccupations de ma formation initiale au baccalauréat en enseignement au secondaire, profil français. Je n'aurais pu franchir les obstacles inhérents à la rédaction d'un mémoire scientifique sans le soutien d'une multitude de personnes.

Avant tout, je souhaite exprimer ma gratitude envers Jean Gabin Ntebutse pour son accompagnement tout au long de cette entreprise. Merci de me faire confiance depuis maintenant plus de trois ans comme auxiliaire de recherche et comme étudiant, mais surtout, merci de m'avoir permis de découvrir l'aspect humain du travail de recherche, qui n'est pas toujours facilement perceptible. J'ai compris que la santé passait avant la carrière, ce qui constitue le plus bel apprentissage de ce parcours. Également, merci à Simon Collin et Olivier Dezutter pour leurs pistes de réflexion pertinentes ayant permis d'améliorer grandement le mémoire après l'écriture des premiers chapitres. Dans cet ordre d'idées, je tiens également à remercier Frédéric Saussez, Fatima Bousadra et tous les étudiants du séminaire non-thématique 2017-2018 pour leurs commentaires, particulièrement Audrey St-Onge pour sa lecture rigoureuse du projet. À partir de ce cours, le projet a commencé à avoir une direction concrète. Un grand merci à l'ensemble de mes collègues et au personnel du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) pour me permettre de travailler tous les jours dans un environnement stimulant et agréable. Aussi, merci à Félix Morin pour son écoute et ses réflexions toujours pertinentes. Nos échanges d'idées m'aident beaucoup à nuancer ma pensée, parfois trop arrêtée au premier abord sur certains sujets. Je tiens enfin à remercier toute ma famille pour son support, son amour et sa compréhension du fait que cette carrière en recherche prend une très grande place dans ma vie.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 10 |
| PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE | 15 |
| 1. L'OMNIPRÉSENCE DU NUMÉRIQUE DANS LE QUOTIDIEN DES ADOLESCENTS..... | 16 |
| 2. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS COMME LANGUE D'ENSEIGNEMENT À L'ÈRE NUMÉRIQUE | 18 |
| 3. LA CONSIDÉRATION DES APPRENTISSAGES EXTRASCOLAIRES | 24 |
| 3.1 La légitimation des usages numériques extrascolaires par le milieu scolaire | 25 |
| 4. L'INTÉGRATION DU NUMÉRIQUE EN MILIEU SCOLAIRE | 28 |
| 4.1 Des discours et mythes autour de la révolution numérique..... | 29 |
| 4.2 L'intégration du numérique dans les activités d'enseignement | 33 |
| 4.3 Les perceptions des enseignants de langues quant au numérique en classe | 35 |
| 5. L'ABSENCE DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES ENTRE LES CONTEXTES EXTRASCOLAIRES ET SCOLAIRES | 38 |
| 5.1 Des discours et mythes autour de la révolution numérique..... | 39 |
| 6. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE | 41 |
| DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL | 42 |
| 1. LE NUMÉRIQUE | 42 |
| 2. LES USAGES NUMÉRIQUES | 49 |
| 2.1 L'usage et la pratique : des notions distinctes | 50 |
| 2.2 Les usages numérique : un concept dépassant l'utilisation | 52 |
| 2.3 Un cadre pour étudier les usages numériques des adolescents..... | 54 |
| 3. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES..... | 55 |
| 3.1 L'apprentissage et le transfert des apprentissages : des concepts distincts | 56 |
| 3.2 L'approche symbolique de la cognition | 57 |
| 3.3 L'approche contextuelle | 59 |
| 3.4 L'apprentissage formel, l'apprentissage non formel et l'apprentissage informel | 63 |
| 4. LES APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES DU FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT | 65 |
| 5. OBJECTIFS DE RECHERCHE..... | 67 |

| | |
|---|-----------|
| TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE | 69 |
| 1. TYPE DE RECHERCHE | 69 |
| 2. LA PRÉSENTATION DU DEVIS DE RECHERCHE | 70 |
| 3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE | 72 |
| 3.1 La stratégie de recension des écrits | 73 |
| 3.2.1 <i>Identification des termes de recherche et des bases de données</i> | 73 |
| 3.2.2 <i>Les critères de sélection du corpus</i> | 77 |
| 3.2 La méthode d'analyse des documents | 78 |
| 3.2.1 <i>Élaborer une pré-analyse</i> | 78 |
| 3.2.2 <i>Choisir une méthode de thématisation</i> | 81 |
| 3.2.3 <i>Exploitation du corpus</i> | 82 |
| 3.2.4 <i>Analyse de contenu</i> | 83 |
| 3.3 Les obstacles | 84 |
| 4. LA POSITION DU CHERCHEUR | 84 |
| 5. LES ENJEUX ÉTHIQUES | 88 |
| QUATRIÈME CHAPITRE – LES RÉSULTATS..... | 89 |
| 1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 89 |
| 1.1 La description du corpus de documents recensés | 89 |
| 1.2 La présentation de l'analyse documentaire | 90 |
| 2. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE | 94 |
| 2.1 Les usages numériques extrascolaires..... | 94 |
| 2.1.1 <i>Le rapport au numérique des adolescents</i> | 94 |
| 2.1.2 <i>Pratiques d'écriture numérique</i> | 99 |
| 2.1.3 <i>Pratiques de lecture numérique</i> | 101 |
| 2.1.4 <i>Pratiques de communication à l'oral avec le numérique</i> | 103 |
| 2.2 Les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires..... | 105 |
| 2.2.1 <i>Savoirs déclaratifs</i> | 106 |
| 2.2.2 <i>Savoirs procéduraux</i> | 109 |
| 2.2.3 <i>Savoirs conditionnels</i> | 111 |
| 2.2.4 <i>Compétences</i> | 114 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 2.3 | Transfert des apprentissages | 117 |
| 2.3.1 | <i>L'apprentissage formel et informel</i> | 119 |
| 2.3.2 | <i>Présence ou absence de transfert des apprentissages</i> | 123 |
| 2.3.3 | <i>Prise en compte du contexte ou non</i> | 127 |
| 2.4 | Français, langue d'enseignement | 131 |
| 2.4.1 | <i>Le contexte scolaire</i> | 132 |
| 2.4.2 | <i>Écrire des textes variés</i> | 133 |
| 2.4.3 | <i>Lire et apprécier des textes variés</i> | 137 |
| 2.4.4 | <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i> | 140 |
| 3. | SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE | 142 |
| 4. | RÉPONSE À LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE | 143 |
| | CINQUIÈME CHAPITRE – LA DISCUSSION DES RÉSULTATS | 145 |
| 1. | RETOUR SUR LES RÉSULTATS | 145 |
| 1.1 | Concernant les usages numériques extrascolaires | 145 |
| 1.2 | Concernant les apprentissages induits par les usages numériques | 147 |
| 1.3 | Concernant l'enseignement du français..... | 149 |
| 1.4 | Concernant le transfert des apprentissages | 151 |
| 2. | PERSPECTIVES POUR DE FUTURES RECHERCHES | 153 |
| 2.1 | Le rôle de l'école dans le développement de la compétence numérique | 153 |
| 2.2 | Les défis d'une approche sociocritique des usages numériques..... | 155 |
| 2.3 | Les apports d'une théorie de l'activité à l'impasse du transfert..... | 157 |
| 3. | LIMITES DE LA RECHERCHE | 158 |
| | CONCLUSION | 161 |
| | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 165 |
| | ANNEXE A | 181 |
| | ANNEXE B | 185 |
| | ANNEXE C | 187 |
| | ANNEXE D | 189 |
| | ANNEXE E | 191 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 - Liste des mots-clés en français et en anglais | 76 |
| Tableau 2 - Critères de sélection des écrits..... | 78 |
| Tableau 3 - Grille d'analyse pour une première lecture du corpus..... | 80 |
| Tableau 4 – Résumé de l'analyse thématique | 91 |
| Tableau 5– Les enjeux de la cyberintimidation..... | 112 |

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|----------|---|
| CEFRIO : | Centre francophone d'informatisation des organisations |
| CSÉ : | Conseil supérieur de l'éducation |
| OCDE: | Organisation de coopération et de développement économiques |
| PFEQ : | Programme de formation de l'école québécoise |
| TIC: | Technologie de l'information et de la communication |
| UNESCO : | Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture |

INTRODUCTION

Le point de départ de la recherche ci-présente, qui trouve ses ancrages dans l'approche sociocritique des usages numériques en éducation formalisée par Collin *et al.* (2015) et dans le domaine de la didactique du français, notamment par le recours aux écrits de Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), provient de divers constats quant aux enjeux entourant la présence du numérique dans le quotidien des adolescents¹. D'abord se présente un contexte, celui de la démocratisation de nouvelles technologies numériques, autant en Amérique du Nord (Steeves, 2014) qu'en Europe (Livingstone, Haddon, Görzig et Ólafsson, 2011). Ce contexte sociétal suscite également des débats polarisés entre des intervenants adoptant des positions technophiles (Prensky, 2001a) ou technophobes (Bihouix et Mauvilly, 2016). Les discours des premiers se retrouvent souvent de pair avec une posture déterministe ou une posture instrumentale, deux conceptions priorisant des valeurs promouvant respectivement le progrès comme une finalité et la neutralité intrinsèque des technologies (Plante, 2014). Les tenants de ces postures articulent notamment leurs croyances autour de la thèse des *digital natives*, celle-ci promouvant l'idée d'une génération d'apprenants maîtrisant les technologies numériques de manière presque innée (Prensky, 2001a), et en arrivent au postulat de la nécessité pour les éducateurs d'intégrer les technologies numériques dans leur pratique enseignante.

Cette injonction à intégrer les technologies numériques à l'ordre d'enseignement secondaire provient, entre autres, du fait que leur omniprésence influence, plus que tout autre groupe de la société, les adolescents², ceux-ci développant des « pratiques³ ludiques et communicationnelles avec les technologies » (Alava, 2013, p. 34). Peu importe leur réelle compétence avec les technologies numériques, les adolescents en viennent à se construire

¹ Dans le présent texte, le masculin en tant que forme générique est utilisé afin d'éviter la surcharge liée à la nomenclature des deux genres.

² La fréquence des connexions à un outil numérique augmente avec la courbe de l'âge pour atteindre son seuil maximum à l'adolescence (Alava, 2013).

³ Dans ce mémoire, les termes « usages » et « pratiques » seront utilisés. Selon Cottier et Burban (2016), certains auteurs les utilisent comme des synonymes. L'une des parties de notre cadre conceptuel servira à distinguer les deux notions. Pour le moment, notons que notre concept principal est « les usages numériques ». Nous ne ciblerons les pratiques que lorsque les auteurs convoqués le font.

une culture numérique⁴ (Dauphin, 2012; Fluckiger, 2008), dans laquelle ces pratiques communicationnelles prennent une grande place. La prise en considération de cet aspect communicationnel s'avère pertinente sachant que dans le contexte actuel, les pratiques lui étant associées offrent aux adolescents, comme le suggère Boyd (2007), une résonnance culturelle absente du contexte scolaire. Citons notamment l'écriture numérique (Penloup et Joannides, 2014) et les pratiques de communication orale permises par l'intégration du son et de l'image dans les technologies numériques (Simard *et al.*, 2010). À ces pratiques communicationnelles s'ajoutent de nouvelles pratiques de lecture numérique adaptées à la navigation sur Internet (Octobre, 2013). Par conséquent, les trois compétences disciplinaires du français sont touchées.

Nous émettons l'hypothèse que des apprentissages peuvent ressortir de ces usages numériques communicationnels, particulièrement liés à la discipline scolaire du français⁵. Il se trouve justement dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) une compétence transversale consistant à « communiquer de façon appropriée » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 21). De son côté, en tant qu'outil de communication, le français se retrouve responsable d'apprentissages langagiers fondamentaux (Chartrand et Lord, 2013). Cette information se révèle pertinente sachant que sur le plan social, « les langues correspondent au principal moyen de communication des êtres humains » (Simard *et al.*,

⁴ Nous désignons par le terme de culture numérique « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (Fluckiger, 2008, p.2).

⁵ Nous savons que notre choix de concevoir le français comme une discipline scolaire unifiée ne fait pas l'unanimité chez les didacticiens. Certains le voient comme une matière scolaire, et d'autres séparent la langue et la littérature en disciplines distinctes (Daunay, 2010). Pourtant, selon Savatovsky (1995), dans la seconde moitié du 20^e siècle, les acteurs du milieu scolaire, c'est-à-dire les enseignants, l'administration ministérielle et les pédagogues, se sont mis à penser le français comme une discipline scolaire à part entière, une discipline qui regroupe en les unifiant des matières comme l'orthographe, la grammaire ou l'étude de la littérature; des exercices comme le discours et la composition française, la lecture ou l'explication des textes. Cet auteur retient deux traits distinguant le français d'une matière : son caractère instrumental à l'endroit des autres savoirs scolaires et son caractère transversal d'un ordre d'enseignement à un autre. Dans cet ordre d'idées, nous envisageons le français comme une discipline scolaire unifiée, mais possédant plusieurs composantes, soit la langue et la littérature. À l'instar de Schneuwly (1998), nous ne croyons pas devoir les envisager comme des disciplines distinctes, mais comme plusieurs composantes d'une même discipline ayant des spécificités dans leur approche. Par exemple, à côté de l'étude de la langue, il suffirait de « faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité », dans la mesure où elle « est un objet culturel qui a des discours de référence multiples, mais disciplinairement relativement bien définis, c'est-à-dire avec des disciplines académiques de référence » (*Ibid.*, p.270) tout en l'inscrivant dans la discipline scolaire du français.

p. 15). C'est dans cet ordre d'idées que nous soutenons que la langue « est l'une des matières scolaires que l'enfant acquiert d'abord dans sa famille » (*Ibid.*, p.18), la rendant l'objet d'un apprentissage à la fois en milieu extrascolaire et en milieu scolaire.

Prendre en considération les apprentissages du milieu extrascolaire issus des usages numériques s'inscrit en cohérence avec la troisième compétence professionnelle des futurs enseignants du secondaire. Celle-ci souligne que ceux-ci doivent « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Gouvernement du Québec, 2001, p.75). La manière dont un enseignant rend significatives les connaissances préconisées par le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) et la capacité de s'intéresser aux caractéristiques culturelles et sociales des élèves constituent les composantes importantes de cette compétence. La culture numérique constitue l'une de ces caractéristiques. Il ressort des écrits (Alava, 2013; Buckingham, 2007; CEFRIO, 2009; Doueihi, 2013; Fluckiger, 2008; Livingstone *et al.*, 2011; Steeves, 2014) que la perception des adolescents quant au numérique comme objet de divertissement et de communication apparaît essentiellement comme positive.

Des références aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le programme laissent entendre que le ministère de l'Éducation considère ce contexte comme important depuis longtemps. En effet, au Québec, depuis le Renouveau pédagogique, le ministère de l'Éducation aborde les technologies⁶ dans le Référentiel de compétences professionnelles des futurs enseignants du secondaire en y consacrant désormais l'une des douze compétences professionnelles. Se trouve également une compétence directement liée aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le PFEQ, celle consistant à « exploiter les technologies de l'information et de la communication » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 46).

⁶ Nous utilisons le syntagme « le numérique » ou l'expression « les technologies numériques », mais étant donné l'âge du Référentiel de compétences professionnelles des futurs enseignants du secondaire et du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), ces deux appellations ne se retrouvent pas employées dans ces documents.

Actuellement, l'implantation des technologies numériques dans les salles de classe ne reflète pas la prescription du gouvernement (Grenon, Larose et Costa, 2012). Les chercheurs hésitent à avancer une explication univoque concernant ces résultats, mais une étude de la littérature permet de relever des défis d'ordre technologique et pédagogique semblant nuire à la prise en compte des usages numériques extrascolaires des élèves par les enseignants. Pour résumer, Hew et Brush (2007) identifient l'obstacle des ressources matérielles comme frein à l'intégration du numérique en contexte scolaire. À cet enjeu, ajoutons une variabilité selon la discipline enseignée par rapport au potentiel de la prise en compte des usages numériques extrascolaires en classe (Délisle, 2016; Guichon, 2012; Hismanoglu, 2012). Devauchelle et Meirieu (2016) soulignent particulièrement la fracture marquée entre les disciplines des sciences et des mathématiques, qui emploient régulièrement des technologies numériques, et les autres disciplines, qui situent encore mal la pertinence du numérique dans leur programme scolaire. Nous croyons important de retenir cette information sachant que les technologies numériques s'avèrent les outils principaux des adolescents pour communiquer (Alava, 2013).

Lai, Khaddage et Knezek (2013) notent un autre élément de problème qui nuirait au réinvestissement à l'école des apprentissages issus des usages numériques extrascolaires : la dissonance numérique. D'après eux, celle-ci consisterait en un écart entre les usages numériques extrascolaires des apprenants et les opportunités d'usage offertes par les institutions scolaires. En contexte extrascolaire⁷, les élèves usent d'outils numériques personnels, comme les réseaux sociaux ou les téléphones intelligents, pour poursuivre leurs intérêts et communiquer avec leurs amis. De son côté, l'école leur impose des usages normatifs liés à la réalisation de travaux scolaires formels (*Ibid.*). La dissonance créée par la différence entre les finalités des deux contextes place les apprenants dans une situation d'inconfort lorsque l'école leur impose des outils associés au contexte extrascolaire, tout en délégitimant le degré d'autonomie qui les accompagne habituellement. En d'autres mots, la tension créée par la dissonance numérique entre la culture numérique des adolescents et celle de la culture scolaire rend problématique le transfert des apprentissages entre les contextes.

⁷ Nous référons aux activités se déroulant hors de l'école.

Nous divisons le document de présentation de notre projet de recherche en trois chapitres. La problématique cible le contexte général de la recherche, une problématisation permettant la construction du problème de recherche et la formulation d'une question qui guidera la suite de notre étude. Le manque de connaissance a trait au transfert, vers le contexte scolaire, des apprentissages induits par les usages numériques du milieu extrascolaire, plus particulièrement ceux liés à la discipline scolaire du français. Le deuxième chapitre articule notre cadre conceptuel autour des concepts des usages numériques et du transfert des apprentissages. Nous clarifions la signification du syntagme « le numérique », celui-ci constituant un aspect important de notre recherche. De plus, nous mentionnons les apprentissages ciblés de la classe de français, c'est-à-dire les savoirs déclaratifs, les savoirs procéduraux, les savoirs conditionnels et les compétences.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie de notre recherche. Nous y précisons notre démarche d'analyse de documents scientifiques en présentant les critères et la stratégie de collecte de documents et la méthode d'analyse. Une analyse qualitative composée de deux étapes constitue notre devis méthodologique, en ce sens que nous allons commencer par réaliser une analyse thématique des documents avant d'appliquer l'analyse de contenu comme méthode d'analyse pour faire ressortir les rapprochements et les écarts existant entre les textes quant à notre question de recherche. Par la suite, comme tout chercheur doit passer par un « détour épistémologique » (Berthelot, 2000, p. 8), nous rendons compte de notre positionnement quant aux connaissances scientifiques produites. À la suite de cette étape, nous abordons les questions d'éthique entourant notre recherche et les modalités de la poursuite du mémoire. Dans le quatrième chapitre vient la présentation des résultats de la thématisation des documents sur le transfert des apprentissages induits par les usages numériques vers la discipline du français et la présentation des limites de la recherche. Le cinquième chapitre concerne la discussion de ces résultats, celle-ci étant accompagnée d'une réflexion au rôle de l'école quant à la prise en compte des usages numériques extrascolaires des adolescents. Suit la conclusion de ce mémoire.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre de ce mémoire présente l'ensemble des éléments que nous considérons comme pertinents relativement au problème que nous souhaitons étudier. Dans un premier lieu, nous entamons cette problématique par l'exposition du contexte général de l'étude, celui d'une omniprésence des technologies numériques dans le quotidien des adolescents. Nous voyons, dans un deuxième lieu, que les usages numériques des adolescents les amènent actuellement à développer de nouvelles pratiques communicationnelles⁸ et de nouvelles pratiques de lecture potentiellement transposables dans la classe de français (Alava, 2013). Cette observation amène, dans un troisième lieu, à dégager la manifestation d'un problème, celui du manque de considération du milieu scolaire pour les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires. Dans un quatrième lieu, nous montrons les nombreux défis d'ordre technologique, pédagogique et politique nuisant à l'intégration du numérique en classe. Nous argumentons, dans un cinquième lieu, que ces défis et le manque de considération du milieu scolaire pour les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires empêchent le transfert des apprentissages extrascolaires vers le contexte scolaire, spécifiquement dans le cas des apprentissages disciplinaires du français, langue d'enseignement. Nous voulons réaliser cette démarche dans l'optique d'obtenir des résultats pouvant offrir des pistes d'intervention dans la conception de situations d'enseignement-apprentissage qui prennent en compte les caractéristiques des apprenants. Ce chapitre se termine par la formulation de la question générale de recherche.

⁸ La mention des pratiques communicationnelles reviendra souvent durant le mémoire. Nous avons effectué un travail de restriction de sens pour définir adéquatement cette expression. D'abord, pour la communication, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) mentionnent que celle-ci constitue un processus relationnel de partage de sens avec des pairs. Pour ces auteurs, « la notion de sens s'incarne de façon plus nette dans celle d'information » (*Ibid.*, p. 2). De son côté, le mot information renvoie à la mise en forme d'une idée. Pour « les pratiques », nous avons recouru à une définition de Perriault et Paul (2004) définissant les pratiques comme « des conduites individuelles ou collectives, figées ou adaptatives, socialement situées, inscrites dans une temporalité, sous tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres » (p.13). Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, une pratique communicationnelle renvoie à une pratique, orale ou écrite, de mise en forme d'une idée et de partage de sens avec des pairs, de façon directe ou à l'aide d'une technologie.

Cette recherche trouve son ancrage dans l'approche sociocritique des usages numériques en éducation formalisée par Collin *et al.* (2015) en mettant l'accent sur le profil socioculturel des apprenants et sur l'enjeu de la congruence entre les contextes extrascolaire et scolaire. Notre étude cible particulièrement à l'enjeu de la prise en compte des caractéristiques culturelles et sociales des apprenants du secondaire, notamment dans l'idée de rendre authentiques⁹ les contenus disciplinaires de la discipline du français dans un contexte où le numérique prédomine au quotidien. Durant la prochaine section, nous présentons le contexte que nous avons construit, un contexte démontrant une pertinence sociale forte par son actualité.

1. L'OMNIPRÉSENCE DU NUMÉRIQUE DANS LE QUOTIDIEN DES ADOLESCENTS

De nos jours, parallèlement à une montée constante en popularité des technologies mobiles et du Web 2.0, le mot numérique devient de plus en plus courant et « se transforme progressivement en un terme passe-partout servant à définir un ensemble de pratiques technologiques caractérisant le quotidien » (Boullier, 2016, p. 32). Précisément, durant les deux dernières décennies, « la plus grande partie des activités humaines s'est déplacée dans les mondes numériques, et le développement des ordinateurs personnels, Internet et la téléphonie mobile ont changé notre rapport avec le monde » (Darras, 2009, p. 11). Le numérique occupe désormais un espace si prépondérant que des institutions internationales (OCDE 2015; UNESCO, 2011) et des chercheurs (Rieffel, 2014; Vial, 2017) en viennent à décrire le contexte actuel des sociétés occidentales comme celui d'une révolution numérique constituant un enjeu de société majeur. Les répercussions n'obtenant pas de consensus chez les auteurs, beaucoup parlent d'une omniprésence du numérique dans la vie des adolescents plutôt que d'une révolution (Karsenti et Bugmann, 2017).

⁹ Selon Duval et Pagé (2013), l'expression « situation authentique » renvoie à une situation d'apprentissage en contexte scolaire dont l'idée de départ consiste à faire vivre aux élèves une sorte de répétition générale des fonctions de travail qu'ils seront amenés à accomplir une fois leurs études terminées. Toutefois, les mêmes auteurs soulignent que la situation authentique peut désigner un contexte d'apprentissage se rapprochant du contexte extrascolaire et offrant aux étudiants l'occasion de développer certaines connaissances de façon active.

Les usages des adolescents en matière de loisirs numériques constituent désormais l'objet de plusieurs recherches visant à connaître la place réelle du numérique dans la vie des adolescents (Alava, 2013; Buckingham, 2007; CEFRIO, 2009; Doueihi, 2013; Fluckiger, 2008; Livingstone, *et al.*, 2011; Steeves, 2014). Il ressort de ces écrits que la perception des adolescents quant au numérique comme objet de divertissement et de communication apparaît essentiellement comme positive. De ce fait, soit par le biais d'un ordinateur, d'une console de jeux vidéo ou d'un téléphone intelligent, ceux-ci demeurent en contact avec le numérique de façon presque permanente. Une étude de Livingstone *et al.* (2011), réalisée dans 25 pays d'Europe auprès de jeunes âgés de 9 à 16 ans, permet de relever des tendances quant aux activités des adolescents sur les différentes plateformes numériques : 83 % utilisent les technologies pour jouer, 76 % pour visionner des vidéos, 76 % pour envoyer des messages instantanés et 82 % des élèves de 16 ans possèdent un compte sur un réseau social. Cette situation induit à ces jeunes le développement d'une culture numérique rendant difficile la démarcation des frontières entre l'éducation formelle et l'éducation informelle (UNESCO, 2011) et la séparation entre la maison et l'école (Furlong et Davis, 2012).

Une recherche canadienne menée par Steeves (2014) précise quant à elle que 99 % des adolescents peuvent entreprendre ces activités parce que ceux-ci réussissent à se connecter facilement à Internet à l'extérieur de l'école, notamment en recourant aux technologies mobiles. Grâce à cette facilité d'accès, les adolescents recourent aux réseaux sociaux (Facebook ou Twitter), aux plateformes de diffusion de photographies (Instagram), aux plateformes de diffusion de vidéos (YouTube) ou encore aux logiciels de conversations instantanées (Skype) à tout endroit et à tout moment. Le chapitre des résultats permet de voir ce que les adolescents font avec ces plateformes. De son côté, Alava (2013) présente plusieurs données démontrant que le Québec se compare aux contextes européen et canadien en matière d'usages numériques par les adolescents. En effet, les statistiques indiquent que 74 % des Québécois de la tranche des 12 à 17 ans possèdent un ordinateur, 65 % détiennent une console de jeux vidéo, 89 % écoutent de la musique avec un iPod et 39 % des adolescents utilisent régulièrement un téléphone intelligent. Ces résultats illustrent que la société québécoise n'échappe pas à la popularité du numérique.

Retenons également que la démocratisation des technologies numériques provoque le développement chez les adolescents de « pratiques ludiques et communicationnelles » (Alava, 2013, p. 34). Sur le plan social, « les langues correspondent au principal moyen de communication des êtres humains » (Simard *et al.*, 2010, p. 15). Nous souhaitons mettre l'accent sur l'aspect communicationnel, car « l'un des besoins de l'espèce humaine est de communiquer, de transmettre, de partager avec ses pairs du sens et d'en recevoir, en contrepartie, toujours davantage » (Lacelle *et al.*, 2017, p. 1). Ainsi, « communiquer de façon appropriée » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 21) s'avère l'une des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), et « la langue se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines. Comme la didactique des langues tente, entre autres, d'éclairer le phénomène de transposition des pratiques sociales en savoirs scolaires (Simard *et al.*, 2010), nous croyons pertinent d'axer notre contexte spécifique de recherche autour des nouvelles pratiques sociales de communication avec les technologies et la question du réinvestissement de celles-ci dans les apprentissages scolaires.

2. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS COMME LANGUE D'ENSEIGNEMENT À L'ÈRE NUMÉRIQUE

L'imprégnation de plus en plus importante du quotidien des adolescents par les technologies numériques constitue l'une des raisons pour lesquelles une compétence transversale ciblant ces dispositifs se trouve dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ). Celle-ci se lit de cette manière : « Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)¹⁰ » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 15). De plus, étant donné que la communication se révèle l'activité principale des adolescents avec le numérique (Alava, 2013), la compétence transversale consistant à « communiquer de façon

¹⁰ Ici, nous ne pouvons pas employer le syntagme « le numérique » ou l'expression « les technologies numériques ». Le PFÉQ et le Référentiel des compétences professionnelles ne réfèrent qu'à l'informatique ou qu'aux technologies de l'information et de la communication (Landry et Letellier, 2016). Ce problème de terminologie s'explique par le fait que les références au numérique, le Web 2.0 ou les réseaux sociaux n'apparaissent pas dans les documents gouvernementaux en raison de leur âge (Karsenti et Bugmann, 2017).

appropriée » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 21) mérite une mention par le fait qu'elle rappelle la transdisciplinarité du français. En effet, en tant qu'outil de communication, la langue française se retrouve responsable d'apprentissages fondamentaux pour toutes les disciplines scolaires (Chartrand et Lord, 2013). De leur côté, Simard *et al.* (2010) soutiennent aussi que le français « est l'une des matières scolaires que l'enfant acquiert d'abord dans sa famille » (p.18). Cette matière constitue ainsi l'objet d'un apprentissage à la fois en milieu extrascolaire et en milieu institutionnel. Bref, l'exploitation des technologies permet le développement de certains aspects de la compétence consistant à communiquer de façon appropriée, celle-ci nécessitant des apprentissages langagiers venant de la discipline du français. Retenir cet aspect s'avère en cohérence avec la troisième compétence professionnelle des enseignants, ciblant les caractéristiques des apprenants, ainsi qu'avec la compétence 8, celle-ci étant liée aux technologies de l'information et de la communication.

Pour connaître exhaustivement le contexte spécifique dans lequel l'apprentissage du français comme langue d'enseignement au secondaire se réalise, nous croyons devoir procéder à un examen des diverses pratiques reliées à l'apprentissage de langue dans le milieu extrascolaire des adolescents. Déjà, dans le contexte social québécois, la langue française occupe une place importante, sa maîtrise devenant « une condition d'exercice de la citoyenneté » (Larose, 2001, p. 24). Au Québec, le français possède le statut de langue officielle de l'État et constitue la langue première d'une majorité de locuteurs¹¹. Comme preuve de l'importance du français, la Charte de la langue française (loi 101) confirme la règle de l'enseignement secondaire en français pour tous, sauf les apprenants dont l'un des parents a reçu un enseignement primaire en anglais. Depuis l'adoption de la loi 101 en 1977,

¹¹ Selon Simard et al. (2010), pendant longtemps, l'expression « langue maternelle » allait de soi pour les locuteurs. Elle renvoyait généralement à la langue que l'enfant acquérait dans son milieu familial. Comme l'éducation des enfants relevait autrefois surtout des femmes, cette première langue parlée a été qualifiée de « maternelle » par référence à celle de la mère. Le syntagme « langue première » peut quant à lui s'appliquer à toutes sortes de situations où un individu n'apprend pas forcément la langue de sa mère ou au cas où il apprend à l'école une langue dite de scolarisation majoritaire qui n'est pas identique à la langue parlée dans sa famille. Quant à elle, la langue seconde concerne, pour les immigrants, la langue majoritaire et officielle du pays ou de la région où ils s'installent. Lorsqu'il est question des apprentissages scolaires, le terme « langue d'enseignement » s'impose. Ainsi, nous emploierons cette expression lorsque nous référerons au contexte scolaire et celles de langue première et de langue seconde quand nous souhaiterons aborder le contexte extrascolaire.

les savoirs disciplinaires du français et la maîtrise de ceux-ci provoquent de nombreux débats entre les différents acteurs sociaux se prononçant sur le sujet. La place du numérique dans l'acquisition de ces savoirs constitue l'un de ces enjeux. En effet, nous pouvons nous poser la question suivante : le numérique change-t-il actuellement le rapport qu'entretiennent les adolescents à l'égard de l'enseignement-apprentissage du français? Le philosophe Michel Serres répond par l'affirmative :

Ils habitent donc le virtuel. Les sciences cognitives montrent que l'usage de la toile, lecture ou écriture au pouce des messages, consultation de Wikipédia ou de Facebook, n'excitent pas les mêmes neurones ni les mêmes zones corticales que l'usage du livre, de l'ardoise ou du cahier. Ils peuvent manipuler plusieurs informations à la fois. Ils ne connaissent ni n'intègrent ni ne synthétisent comme leurs ascendants. (2012, p. 3)

Ces changements peuvent potentiellement affecter les pratiques communicationnelles sachant que « l'humain développe sans cesse une volonté d'échanger des informations de toute sorte à partir de moyens de communication de plus en plus complexes et diversifiés » (Lacelle *et al.*, 2017, p. 2). L'échange d'informations à l'écrit implique également la compétence de lecture. Différentes recherches, réalisées au Québec ou à l'international¹², soulignent que les pratiques communicationnelles des adolescents se retrouvent influencées par l'omniprésence du numérique dans leur quotidien. Toutefois, peu de recherches s'intéressent encore à la congruence entre le milieu extrascolaire et l'école (Collin *et al.*, 2015). Si la discipline scolaire du français ne détient pas l'exclusivité du développement de la compétence transversale consistant à communiquer de façon appropriée, elle en occupe une grande place sachant que les apprentissages scolaires de celle-ci permettront aux adolescents de s'exprimer avec une aisance tout en respectant « les règles et les particularités de base des langages qu'ils utilisent » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 22). Connaître les pratiques communicationnelles spécifiques avec le numérique des adolescents au quotidien permet de rendre compte de la disposition des apprenants à l'apprentissage du français.

¹² Le Québec se compare aux contextes européen et canadien en matière d'usages numériques par les adolescents (Alava, 2013). Nous émettons l'hypothèse que l'évolution des pratiques de lecture numérique, d'écriture numérique et de communication orale avec un outil numérique ne changera pas réellement, l'arrivée du numérique s'avérant une donnée contextuelle mondiale (OCDE, 2015; UNESCO, 2011). Nous pourrions observer cet aspect dans le chapitre des résultats.

Le développement de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » se révèle indispensable à la « participation active à la société » (PFÉQ, 2009, p. 72) des élèves et au développement de leurs habiletés communicationnelles. Octobre (2013) souligne que la navigation sur Internet « suppose une aptitude à repérer des balises informationnelles afin de circuler dans les propositions de sens et parvenir à lire, des compétences polymorphes de déchiffrement mêlant registres textuels et autres contenus » (p. 610). De leur côté, Lacelle *et al.* (2017) soutiennent l'aspect non linéaire de l'acte de lire, voire une restructuration du processus de lecture en des ensembles non séquentiels et non narratifs de nœuds d'informations interreliés, plutôt qu'en un cheminement linéaire ou logique dans un texte. Il reste à voir l'influence de cette lecture non linéaire sur les apprenants. Le milieu scolaire ne peut que prendre en considération cette donnée, peu importe qu'il décide d'intégrer les technologies numériques ou non, car celle-ci influence l'apprentissage de la lecture des jeunes. Force est d'admettre que l'enjeu provient d'abord du contexte extrascolaire.

En plus de pratiquer la lecture à l'ordinateur, les adolescents lisent dorénavant sur une tablette, une liseuse ou un téléphone intelligent. À ce sujet, Karsenti et Collin (2013) pensent que l'arrivée du livre numérique pourrait influencer les pratiques de lecture des adolescents, même si pour le moment cet outil ne constitue pas une norme dans leurs usages numériques. Pour Baron (2015), le livre numérique se résume à celui qui se lit sur support numérique et qui se retrouve formaté en différentes versions (PDF, EPUB, HTML, etc.). Il imite son équivalent imprimé en adoptant un type de mise en page connu, tout en permettant l'apparition de l'hypertexte et la manipulation d'images ou d'une vidéo. Si des livres numériques sortent d'abord en format papier, d'autres portent l'appellation de « numériquement natifs », en ce sens que leur conception servait d'emblée à profiter des avantages du format numérique.

La démocratisation d'Internet et le développement de nouvelles pratiques de lecture transforment l'apprentissage de l'écriture tant en langue première qu'en langue seconde (Dezutter, 2016). À l'heure du numérique, de nouveaux genres d'écriture, rendus accessibles grâce au numérique, en viennent à influencer le rapport à l'écrit des adolescents. Ainsi, le milieu scolaire ne possède pas le monopole de l'écriture et les genres d'écrits produits avec

les technologies numériques en milieu extrascolaire s'écartent des « pratiques rédactionnelles à l'école » (Crinon, 2006, p. 17). En plus, contrairement aux écrits scolaires, selon Penloup et Joannides (2014), l'écriture numérique, en tant que pratique communicationnelle, fait partie des « pratiques spontanées des adolescents ». Citons les forums et les réseaux sociaux comme constituant les environnements d'écriture numérique de prédilection des adolescents (Livingstone *et al.*, 2011).

Les apprenants du secondaire recourent également beaucoup au courriel et à la messagerie instantanée. Cette dernière permet un dialogue actif en affichant les messages en temps réel. Simard *et al.* (2010) pensent que la correspondance par courriel modifie profondément les habitudes sociales des adolescents quant à leurs pratiques d'écriture. Fluckiger (2008) ajoute que, à travers des dispositifs numériques d'écriture, les jeunes emploient un langage commun, fortement oralisé et informel. Nous pouvons pointer des spécificités d'écriture dans la pratique communicationnelle de l'envoi des messages instantanés, notamment celles de l'emploi de signes propres comme les émoticônes, l'usage d'une ponctuation ne répondant pas à des règles précises de grammaire et à la réduction de certains mots pour limiter l'écriture à ce qui permet la reconnaissance de ceux-ci (*Ibid.*). Il ne s'agit que de quelques exemples des pratiques récentes employées par les adolescents, celles-ci évoluant sans cesse au rythme du progrès technologique. Toutefois, les représentations des adolescents quant à l'écriture n'évoluent pas au même rythme que l'émergence des nouvelles pratiques.

Une étude de Lenhart, Arafeh, Smith et Macgill (2008) montre que 60 % des adolescents ne considèrent pas les écrits rédigés dans leur quotidien à l'aide d'un outil numérique comme une pratique d'écriture. Pour eux, l'échange de courriels, de messages instantanés en privé et de messages sur les réseaux sociaux constitue une forme de communication au même titre que les appels téléphoniques. L'exploitation des fonctions pour la communication de technologies numériques comme les téléphones cellulaires constitue l'une des principales raisons pour lesquelles les adolescents les utilisent (*Ibid.*). Ils ne considèrent pas qu'ils écrivent. De ce fait, la majorité des élèves disent passer beaucoup de temps à user du clavier sur Internet, mais ils affirment en même temps ne pas aimer pratiquer

l'écriture, malgré l'utilisation presque omniprésente d'un outil le permettant. Ceux-ci voient une distinction importante entre l'écriture réalisée dans un contexte scolaire et la communication via les plateformes numériques, distinction déterminée par deux facteurs qui pèsent au cours de la scolarité : le poids de l'orthographe et le fardeau de l'évaluation (*Ibid.*).

Des études notent aussi des changements quant aux pratiques d'écriture en contexte scolaire, autant en langue première qu'en langue seconde, ceux-ci ayant trait, dans la majorité des cas, aux logiciels que les enseignants utilisent pour l'enseignement des langues (CEFRIQ, 2011; Cottier et Burban, 2016). En ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe, des tutoriels peuvent venir en aide aux élèves présentant des troubles d'apprentissage, le plus cité s'avérant le logiciel WordQ. Le CEFRIQ (2014) rapporte son efficacité pour l'amélioration de la production écrite et le bénéfice pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage d'une large gamme d'applications informatiques pour l'écriture. Le traitement de texte, la correction orthographique ainsi que la reconnaissance vocale offrent un support pour la révision des textes. Toutefois, le traitement de texte serait le seul pour lequel il existe des recherches pour suggérer un apport positif à l'apprentissage, autant en contexte scolaire qu'en contexte extrascolaire par sa facilité d'accès.

La compétence de communication orale ne se voit pas laissée de côté par cet usage récurrent du numérique de la part des individus. Le contexte d'omniprésence du numérique dans lequel vivent les adolescents facilite également la communication orale. La communication orale contient trois dimensions : la dimension linguistique, la dimension discursive et la dimension communicative (Fisher, 2007). S'ouvrent, avec le numérique, de nombreuses possibilités pour un apprentissage individuel de la dimension communicative parce que celui-ci permet l'intégration du son et de l'image, permettant aux usagers de se parler sur la majorité des technologies mobiles (Boullier, 2016). Qu'il s'agisse de lire, d'écrire, d'écouter ou de prendre la parole, il importe que la langue soit une préoccupation constante pour les enseignants (Gouvernement du Québec, 2006). Ceux-ci doivent amener les élèves à établir des liens entre les apprentissages qu'ils font dans des situations diversifiées, à choisir les démarches les plus appropriées et à prendre l'habitude de réinvestir leurs acquis dans un large éventail de contextes.

3. LA CONSIDÉRATION DES APPRENTISSAGES EXTRASCOLAIRES

En 2016, le Conseil supérieur de l'éducation invite désormais les enseignants à prendre en considération, dans leurs activités pédagogiques, les intérêts et les acquis des apprenants en matière de technologies numériques dans le but de permettre l'amélioration de leur compétence numérique¹³ :

Pour contribuer activement à la société et exercer sa citoyenneté, il est devenu plus nécessaire que jamais d'atteindre un niveau acceptable de littératie, de numératie et même de compétence numérique. L'éducation devrait permettre à tous ceux qui en ont la capacité d'acquérir, à un moment ou l'autre de leur vie, ces compétences essentielles à leur autonomie. (CSÉ, 2016)

La compétence numérique s'avère ainsi essentielle au développement de l'autonomie des apprenants, et le milieu scolaire gagnerait à s'intéresser aux manières d'obtenir une meilleure intégration des technologies numériques. Toutefois, le CSÉ (2016) recommande de garder en tête l'hétérogénéité des adolescents en termes d'acquis concernant le numérique à leur arrivée à l'école. Il s'agit d'une donnée contextuelle primordiale selon le Conseil supérieur de l'éducation. En effet, l'hétérogénéité des acquis quant au recours des technologies numériques résulte d'une diversité socioéconomique, socioculturelle et linguistique chez les apprenants. Cette recommandation se trouve en concordance avec plusieurs textes scientifiques, comme celui de Clark *et al.* (2009), mentionnant l'existence d'une disparité entre les membres d'une même génération quant à la maîtrise des technologies numériques. Malgré tout cela, le CSÉ (2016) ne prône pas de politique particulière d'intégration du numérique, mais bien une prise en compte des caractéristiques des adolescents, dont le numérique constitue une partie prédominante, dans la mise en place d'activités pédagogiques. Des parallèles entre les observations du CSÉ (2016) et la troisième compétence professionnelle que doivent développer les futurs enseignants selon le ministère de l'Éducation s'avèrent ainsi possibles.

¹³ La compétence numérique peut être définie comme « l'habileté à explorer et à faire face à de nouvelles situations technologiques de manière flexible; à analyser, sélectionner et évaluer l'information de manière critique; à exploiter les potentialités de la technologie afin de se représenter et résoudre des problèmes; à construire des connaissances partagées de manière collaborative, tout en étant conscient de ses propres responsabilités et en respectant les droits et les obligations de tous » (Calvini, Fini et Ranieri, 2009, p. 161).

Cette troisième compétence du *Référentiel de compétences professionnelles des futurs enseignants du secondaire* souligne la nécessité de « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Gouvernement du Québec, 2001, p.75). La manière dont un enseignant rend significatifs les savoirs du PFEQ et la capacité de s'intéresser aux besoins et aux intérêts des élèves constituent les composantes importantes de cette compétence. La recommandation « en fonction des élèves concernés » incite à « prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 81). Les adolescents démontrent un intérêt envers le numérique en ce sens que la fréquence des connexions atteint son seuil maximum à cet âge (Blaya, 2013). Ceux-ci en viennent à développer une culture numérique (Fluckiger, 2008).

L'adolescence implique « une construction de l'identité » (Vienneau, 2017, p.167) passant par la socialisation (Cloutier et Drapeau, 2008). La psychologie de l'adolescent s'intéresse notamment au développement social des jeunes de douze à dix-huit ans sous l'angle « du processus de socialisation, du développement de l'autonomie et des compétences sociales » (*Ibid.*, p.128). En d'autres mots, les jeunes acquièrent les aptitudes et les valeurs nécessaires à l'adaptation sociale. L'école joue un rôle dans cette socialisation, qui se définit de cette façon : « La notion de compétence sociale renvoie aux habiletés sociales, émotionnelles, cognitives et comportementales pour une bonne adaptation interpersonnelle. » (*Ibid.*, p.214). Concernant ces habiletés sociales, l'adolescence caractérise une période de construction de soi où les apprenants recherchent un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs, ce que peuvent leur offrir les outils numériques (De Singly, 2006).

3.1 La légitimation des usages numériques extrascolaires par le milieu scolaire

La volonté de communiquer avec des technologies numériques s'avère bel et bien présente chez les adolescents. L'hypothèse que la prise en compte de cette caractéristique puisse motiver les adolescents à participer à des activités scolaires reliées au développement

de compétences langagières se pose avec légitimité. S'observe toutefois un certain manque de légitimité accordé par l'école aux apprentissages induits par les usages numériques du milieu extrascolaire. Beaucoup d'acteurs du milieu de l'éducation les jugent trop informels pour la réalisation de travaux scolaires.

Khaddage *et al.* (2016) soulignent notamment que les enseignants perçoivent les usages numériques extrascolaires comme une source de motivation pour les apprenants du secondaire tout en ne voyant pas la pertinence de bâtir un pont entre les apprentissages du quotidien et les apprentissages formels du milieu scolaire pour l'acquisition des compétences prescrites par les curricula. Les représentations tirées des discours professionnels du milieu de l'éducation et des débats dans les médias semblent fortement opposer la pratique numérique personnelle des adolescents au travail scolaire (Chaptal, 2003). En fait, une divergence de finalités entre les contextes scolaire et extrascolaire créerait un écart entre les usages récurrents observables dans chacun d'eux. Clark *et al.* (2009) émettent l'idée de dissonance numérique dans le but de travailler l'hypothèse d'une opposition apparente entre les deux contextes pour expliquer l'absence d'influence significative de l'emploi des technologies numériques sur les résultats des adolescents aux tests standardisés. Le terme réfère à la présence d'un écart marqué entre les usages numériques des adolescents dans leur quotidien et les opportunités d'usages provenant des demandes formelles de l'école:

There is a disconnect between how young people use technology in formal and informal learning activities. In school, technologies are used in a structured, supervised, directed and mostly individual way to perform curricular work in public spaces. In contrast, at home and in other informal settings, technologies are used by young people in messy, non-supervised ways, socially and collaboratively, to pursue personal interests in private spaces. In informal settings, young people have developed habits and expectations of how technologies should be used, and because schools do not endorse the ways these technologies are used, it has created what some commentators called 'digital dissonance'. (Lai et al., 2013, p. 416)

De Singly (2006) souligne qu'en contexte extrascolaire, les apprenants du secondaire inscrivent l'usage du numérique dans le processus de construction identitaire et d'autonomisation de leurs habitudes de communication en recourant notamment à la messagerie instantanée. Les technologies permettent aux adolescents de poursuivre à

domicile les relations avec leurs amis, tout en échappant à la surveillance des adultes. L'école, quant à elle, promeut des usages prescriptifs, ce qui, selon la perception des adolescents, crée un écart avec leur culture numérique, caractérisée par une volonté d'émancipation et d'instantanéité. Aussi, Dauphin (2012) montre le caractère difficilement compatible des éléments de la culture numérique des jeunes et des attentes normées de l'institution scolaire, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs formels et le développement de compétences :

L'aspect pédagogique de l'usage des TIC sollicite un savoir légitime et explicite. En ce sens, les compétences numériques prescrites sont des usages normés. À l'inverse, le savoir des jeunes semble être bricolé et implicite. La sociologie des usages a montré comment les usages des TIC relèvent des capacités de bricolage (Certeau, 1990). Il apparaît en ce sens un *hiatus* entre les usages effectifs des jeunes et les usages prescrits par l'institution académique. (p. 10)

La continuité des usages scolaires avec ceux du contexte extrascolaire des adolescents ne semble advenir qu'à quelques occasions. Cet aspect devient problématique lorsque la question du réinvestissement des usages numériques extrascolaires pour des travaux formels se présente, car des usages ludiques d'outils n'impliquent pas automatiquement leur maîtrise pour un travail formel à l'école (Fluckiger, 2008). De plus, des recherches montrent « que les perceptions du contexte d'apprentissage sont un déterminant important de l'engagement et la réussite des élèves. » (Frenay et Presseau, 2004, p. 314). Ainsi, la préoccupation suivante se voit soulevée : savoir dans quelle mesure les adolescents perçoivent les contextes dans lesquels ils sont engagés comme des lieux qui favorisent l'engagement à apprendre avec les technologies numériques. Une comparaison entre les normes et la logique régissant l'usage du numérique de chaque contexte nous permettra d'évaluer la compatibilité ou l'incompatibilité de ceux-ci.

Dauphin (2012) soutient que le milieu scolaire prône un « bon usage » (p. 2) des technologies se voulant rationnel, citoyen, critique et professionnalisant. Les compétences développées au quotidien s'avéreraient à première vue difficilement transférables dans des contextes imposant des normes rendant illégitimes leurs usages (*Ibid.*). Une norme axée sur le développement de compétences de travail et d'une pensée critique entre en contradiction avec la logique d'une navigation ludique sur le web et l'usage des technologies numériques

pour communiquer avec des pairs. De plus, l'usage du numérique en contexte scolaire demande des connaissances d'une méthode de travail préalablement réfléchie, tandis que les pratiques extrascolaires ne demandent que, la plupart du temps, des usages intuitifs du numérique (*Ibid.*). Cette situation amène les jeunes à croire que leurs pratiques culturelles n'obtiennent pas de valorisation en classe. La culture numérique des adolescents se construit en marge de l'école (Fluckiger, 2008). Cette situation rend difficile l'intégration du numérique dans les activités d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire, comme prescrit par le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ).

4. L'INTÉGRATION DU NUMÉRIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

Lors des États généraux sur l'éducation des années 1990, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) ne déconseillait pas l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)¹⁴, mais il affirmait ne pas connaître leur potentiel sur la réussite scolaire. Le ministère de l'Éducation prend tout de même la décision, lors du renouvellement pédagogique des années 2000, de leur consacrer l'une des douze compétences professionnelles de la formation initiale des futurs enseignants (Gouvernement du Québec, 2001). Depuis ce temps, le curriculum laisse une plus grande importance aux technologies de l'information et de la communication (TIC), tout en n'imposant pas une politique éducative précise (Landry et Letellier, 2016).

Avec la compétence 8, consistant à « intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel », les enseignants apprennent désormais à « anticiper les enjeux et estimer les potentialités et les limites des technologies de l'information et des communications », à « évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux », à « communiquer à l'aide d'outils multimédias », à « utiliser efficacement les technologies de l'information et des communications pour chercher de l'information et résoudre des problèmes » et à « aider les

¹⁴ Terminologie la plus populaire employée pour étudier les technologies dans le milieu de la recherche à l'époque. Aujourd'hui, le syntagme « le numérique » entre en compétition avec ce terme (Boullier, 2016).

élèves à s'approprier les technologies pour mener à bien des activités d'apprentissage et à juger de manière critique l'information recueillie » (*Ibid.*, p. 107 à 113). Malgré cette compétence, l'intégration des technologies numériques en milieu scolaire demeure à la discrétion des enseignants.

Pourtant, au PFEQ figure désormais une compétence relative à la maîtrise des TIC : « exploiter les technologies de l'information et de la communication » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 46). Le renouveau pédagogique suivait comme ligne directrice de placer l'élève au centre de ses apprentissages. Ainsi, conjointement à la création des compétences professionnelles, prétendant que l'intégration des technologies de l'information et de la communication permettait aux élèves de développer une plus grande autonomie dans la construction de leurs savoirs et qu'elle permettait de garder les élèves actifs cognitivement, le gouvernement de l'époque met en place un nouveau programme d'enseignement préconisant l'intégration des TIC. Cet accent sur les technologies demeure en vigueur sachant que le gouvernement du Québec soutenait récemment que « l'habileté à exploiter le potentiel des technologies numériques » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 104) constitue l'une des compétences du 21^e siècle. Le programme considère bel et bien la pertinence de l'intégration des technologies dans le milieu scolaire, mais de nombreuses interrogations subsistent quant à la prise en compte du numérique comme une caractéristique des adolescents pouvant justifier la pertinence dans la création d'activités d'enseignement-apprentissage authentiques. Notamment, le contexte sociétal actuel d'omniprésence des technologies numériques voit émerger un ensemble de discours associés à une posture instrumentale et à une posture déterministe, deux conceptions priorisant respectivement la valeur du progrès comme une finalité et celle de la neutralité intrinsèque des technologies (Plante, 2014) et une posture technophobe, associée à un rejet des technologies numériques en éducation (Bihouix et Mauvilly, 2016).

4.1 Des discours et mythes autour de la révolution numérique

Les postures instrumentale et déterministe, parce qu'elles véhiculent « des attentes souvent disproportionnées » (Selwyn, 2010, p. 97), amènent parfois les enseignants à sous-estimer les usages différenciés des outils numériques de chaque individu selon son profil

socioculturel. Étant donné que les adolescents ne forment pas un tout homogène (Kirschner, Jeroen et van Merriënboer, 2013), la tâche de considérer les usages différenciés des individus s'avère nécessaire pour « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Gouvernement du Québec, 2001, p.75). Les postures instrumentale et déterministe nuisent à cette différenciation.

La posture instrumentale envisage les technologies « comme un ensemble d'outils prêts à être utilisés pour servir les fins des utilisateurs selon une perspective où les technologies sont perçues comme neutres et ne comportant pas de valeurs propres » (Plante 2014, p. 80). Cette neutralité permettrait aux utilisateurs d'utiliser la technologie selon leurs fins, sans égard au contexte d'utilisation. En ce sens, les tenants de la posture instrumentale ne s'intéressent généralement pas au contexte d'usage du numérique, mais bien à l'étude de l'efficacité de l'implantation de celui-ci dans le système scolaire (*Ibid.*). La posture déterministe associe, quant à elle, les technologies à l'idée de progrès. Feenberg (2014) mentionne que d'après les tenants de cette posture, une société peut avancer lentement ou rapidement, mais que le progrès technologique ne peut être remis en question, car celui-ci contraint les usagers à adopter de nouveaux usages des technologies:

Le déterminisme technologique implique que les institutions s'adaptent aux « impératifs » de la base technologique. Cette lecture de la technologie trouve sa source dans une certaine lecture de Marx. Ainsi, adopter une technologie contraint nécessairement à certaines pratiques, comme le chemin de fer nécessite des horaires stricts. La montre personnelle devient un artefact obligatoire. La conséquence impérative du chemin de fer, dans cet exemple, est l'organisation d'un nouveau temps social. (p. 77-78)

Selon Plante (2014), associée au contexte scolaire, la posture déterministe suppose que le numérique dispose de propriétés éducatives inhérentes pour soutenir l'apprentissage des apprenants actuels, peu importe le contexte dans lequel celui-ci se produit. Suivant l'idée de progrès, l'intégration des technologies en contexte scolaire deviendrait une nécessité. Des chercheurs revendiquant ces conceptions tiennent des discours enthousiastes à l'égard du potentiel pédagogique du numérique qui trouvent une oreille attentive au sein des différents

gouvernements des sociétés occidentales, comme celui du Québec, et des institutions internationales spécialisées comme l'OCDE (2015) et l'UNESCO (2011). Citons notamment la thèse concernant les *digital natives* qui teinte désormais le discours de plusieurs documents institutionnels, notamment un de ceux rédigés par le Conseil supérieur de l'éducation. En 2009, cet organisme gouvernemental chargé de conseiller le ministre de l'Éducation commence à employer l'expression « natif du numérique » (p.8), traduction de *digital native*, pour décrire les élèves d'aujourd'hui et il constate l'incidence que les technologies numériques exercent sur les façons d'apprendre et d'appréhender la réalité des élèves.

Selon Prensky (2001a), l'accès direct aux technologies depuis leur jeune âge amène les apprenants du secondaire nés depuis 1980 à les comprendre et à les maîtriser davantage que les générations précédentes. Par conséquent, ceux-ci posséderaient des habiletés différentes des générations précédentes, particulièrement celle du multitâche (Kirschner et van Merriënboer, 2013). Le terme *digital natives* reste le plus récurrent dans la littérature scientifique pour formuler cette thèse, mais de nombreux auteurs reprennent cette idée et attribuent d'autres noms à cette génération d'apprenants: *net generation* (Tapscott, 1998), *homo zappiens* (Veen et Vrakking, 2006) ou *App generation* (Gardner et Davis, 2013). Si cette thèse a amené des pédagogues à s'intéresser à l'implantation des technologies en milieu scolaire, la conception d'une génération homogène d'utilisateurs du numérique n'obtient pas de consensus chez les chercheurs.

Une recherche de Kirschner et van Merriënboer (2013) vient démontrer l'existence d'une disparité entre les membres d'une même génération. De Haan (2004) explique de son côté que la variable de l'origine sociale permet d'expliquer cette disparité entre les adolescents, ce qui invite à penser que le contexte extrascolaire joue un rôle de premier plan dans le développement de leur compétence numérique. Selwyn (2010) renforce cette intuition lorsqu'il affirme que la génération d'utilisateurs nés après 1980 ne forme pas un tout homogène parce que les facteurs culturels et socio-économiques influencent la distribution des outils numériques et les usages en milieu extrascolaire. Chaque adolescent vit un contexte différent, lequel se constitue d'expériences individuelles relatives au numérique et d'une appartenance à des groupes ayant des usages numériques socialement situés (*Ibid.*). La façon dont les

adolescents recourent aux technologies numériques constitue une question complexe qui outrepassa l'âge des usagers. Des facteurs comme le genre, la culture, l'indice de défavorisation du contexte institutionnel et le contexte socio-économique se révèlent des éléments importants (Gallardo-Echenique, Marqués-Molíás, Bullen et Strijbos, 2015). Fluckiger (2008) suggère que la persistance de la croyance en la thèse de Prensky se maintient en raison d'une « pression institutionnelle, sociale ou marchande qui s'exerce pour que l'école intègre les technologies de l'information et de la communication » (p.52).

En réaction à cette pression institutionnelle, des discours technophobes surviennent. Certains suggèrent que « nous avons souvent tendance à promettre beaucoup, à parier sur le dernier médium à la mode et à croire dans le matériel lui-même, à voir la révolution et la rupture partout » (Bihouix et Mauvilly, 2016, p. 29). Quant à cette opposition entre les discours technophiles et technophobes, Feenberg (2014) posait la question suivante : « Faut-il se ranger aux côtés de ceux qui défendent de manière inconditionnelle le progrès technique, quitte à mettre en place les mesures qui permettent d'en prévenir les effets négatifs? Ou bien, doit-on s'opposer à la course folle dans laquelle nous entraînent les technosciences. » (p.1). Considérant le contexte d'omniprésence du numérique, Collin *et al.* (2015) en appellent à une plus grande nuance dans les discours et à outrepasser les débats autour de « l'opposition irréconciliable entre technophilie et technophobie » (p. 3) pour pouvoir considérer le numérique comme une caractéristique sociale pertinente des apprenants tout en ne formulant pas des généralisations non fondées :

Entre les discours zélotes des tenants du numérique (par exemple, le numérique comme preuve de la capacité de l'école à innover, l'intégration du numérique comme moyen privilégié de motiver les élèves) et les discours dénonçant les effets du numérique sur les apprentissages (déconcentration, culture du loisir plutôt que de l'effort, perversion des missions éducatives prioritaires), l'approche sociocritique du numérique en éducation se donne comme perspective d'approfondir la compréhension du rapport plus ou moins éducatif que les élèves développent à l'égard du numérique, ainsi que les causes et les conséquences sur l'apprentissage et le cheminement scolaire des élèves. (Collin *et al.*, 2015, p. 21)

Les discours technophiles et technophobes provoquent souvent une dichotomie idéologique incompatible avec l'objectif d'étudier le quotidien des adolescents. Le but consiste à évaluer la possibilité ou l'impossibilité de l'établissement d'une continuité entre

le contexte extrascolaire et le contexte scolaire pour « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 75). Bref, l'étude du rapport au numérique construit en contexte extrascolaire doit servir de préalable à une prise de position quant à la pertinence de l'intégration du numérique en contexte scolaire. Cela dit, même en outrepassant toutes ces postures, l'intégration du numérique dans les activités d'enseignement-apprentissage demeure un défi.

4.2 L'intégration du numérique dans les activités d'enseignement-apprentissage

Quelques contraintes viennent nuire à l'intégration du numérique dans les activités d'enseignement-apprentissage à l'école. D'abord, aucun consensus scientifique ne ressort quant à l'influence du numérique sur l'apprentissage scolaire. D'un côté, Balanskat, Blamire et Kefala (2006) dénotent, à la suite de la lecture d'une étude conduite dans les pays de l'Union européenne, la présence d'un impact positif des usages des technologies sur l'enseignement des sciences et de l'histoire. Les chercheurs de cette étude soutiennent que des effets positifs de l'emploi du numérique à des fins pédagogiques sur l'apprentissage existent, mais nuancent l'affirmation en affirmant que ceux-ci s'avèrent plus importants pour les adolescents provenant d'un milieu moyen ou aisé que pour ceux des milieux défavorisés. D'un autre côté, un rapport de l'OCDE (2015) souligne que « les pays qui ont consenti d'importants investissements dans les technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation n'ont enregistré aucune amélioration notable des résultats de leurs élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences » (p. 1).

Une recherche de Grenon, Larose et Costa (2012) montre que l'usage des technologies à des fins scolaires par les élèves demeure faible. Ce peu de présence du numérique s'explique en partie par le manque de réinvestissement de celles-ci dans des activités pédagogiques. Selon Guichon (2012), ce réinvestissement du numérique exige trois prérequis. S'y trouve tout d'abord la nécessité pour l'enseignant d'employer les technologies numériques de façon régulière dans un scénario pédagogique préalablement construit. Ensuite, les changements induits par le numérique se retrouvent négociés sur les plans

suivants : quelles représentations a-t-on de ces changements, quels en sont les coûts cognitifs et affectifs et quelles en sont les évolutions au niveau des différents acteurs? Enfin, l'obtention d'un gain pédagogique avec l'emploi du numérique ne peut se concrétiser qu'à la suite de la mise en place d'une politique du numérique.

Le contexte actuel ne remplit pas ces trois conditions. Des défis d'ordre technologique, pédagogique et politique (Khaddage, Müller et Flintoff, 2016) constituent encore des obstacles à l'obtention du gain pédagogique mentionné par Guichon (2012). Dans un premier temps, une méta-analyse menée par Barrette (2009) montre que les conditions optimales d'une intégration pédagogique réussie du numérique demandent des infrastructures adéquates. Dans le même ordre d'idées, en promouvant l'idée pour l'école de s'adapter au contexte technologique, Hew et Brush (2007) jugent que celle-ci ne peut pas totalement suivre le progrès technologique du milieu extrascolaire.

Dans un deuxième temps, même avec des infrastructures appropriées, l'aspect pédagogique en vient régulièrement à poser des problèmes : les usages du numérique par les élèves à des fins d'apprentissage demeurent limités en milieu scolaire (Thibert, 2012). Pourtant, pour de nombreux enseignants, l'arrivée des technologies numériques démontre beaucoup de potentiel parce que leur présence motiverait les élèves dans leurs apprentissages et rendrait possible l'avènement d'un paradigme pédagogique où l'éducation deviendrait centrée sur l'apprenant (Alava, 2013). Malgré cette finalité, les chercheurs remarquent que l'usage des technologies numériques tend à demeurer absent du contexte scolaire : « En fait, les TIC sont partout... sauf dans les salles de classe! » (CEFRIIO, 2011, p. 12).

À cela s'ajoute un autre frein d'ordre pédagogique : l'usage du numérique par les enseignants. En effet, les enseignants emploient essentiellement le numérique hors de la classe, pour préparer leurs cours. Relativement à cet obstacle, Cottier et Burban (2016) soutiennent qu'une grande partie des écoles possèdent un accès à Internet pour un usage pédagogique, mais soulignent également le faible pourcentage d'enseignants qui y recourent avec leurs élèves. Les enseignants interrogés avouent mettre surtout l'accent sur l'apport de ces ressources sur l'enseignement plutôt que sur l'apprentissage : des supports projetés, des statistiques intégrées aux cours ou des documents scannés enrichissent la construction de leur

pratique. Le numérique demeure peu impliqué dans le processus d'apprentissage en milieu scolaire.

4.3 Les perceptions des enseignants de langues quant au numérique en classe

Au-delà de la dichotomie entre les discours technophiles et technophobes et des défis d'ordre technologique, pédagogique et politique énumérés précédemment qui compliquent la conception d'activités pédagogiques pour l'apprentissage des langues au secondaire, l'une des manifestations primordiales du problème de la recherche concerne les enseignants du domaine des langues. Ceux-ci ne perçoivent pas toujours le potentiel des apprentissages extrascolaires dans le développement des compétences disciplinaires prescrites par l'école (Guichon, 2012), alors que le choix d'employer ou non les technologies numériques leur revient, selon l'intention pédagogique visée, et ce, si le rôle de ceux-ci dans le développement de la compétence numérique se révèle adéquatement défini. À ce sujet, Devauchelle et Meirieu (2016) argumentent que les enseignants reçoivent des injonctions contradictoires de la part des gouvernements complexifiant l'identification de leur rôle dans le réinvestissement des apprentissages issus des usages numériques du contexte extrascolaire :

La société s'est numérisée. L'école l'a ignoré ou plutôt mal compris. En pensant qu'un environnement suffirait, les responsables ont renvoyé aux enseignants la responsabilité de trouver le cap. Or, ceux-ci se sont retrouvés devant des injonctions paradoxales : faire de l'ordinateur et de ses successeurs des objets ordinaires dans l'espace de classe et, dans le même temps, garantir la capacité de l'école à faire progresser les élèves dans des savoirs fondamentaux. (p.141)

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) indique que le rôle de l'enseignant de français quant à la question de l'implantation des technologies numériques consiste à mettre les technologies de l'information et de la communication au service des compétences pour faire « apprendre aux élèves à recourir aux technologies pour trouver, valider et partager de l'information, pour concevoir, réviser et diffuser des productions orales et écrites ainsi que pour entrer en communication avec des destinataires authentiques et variés » (Gouvernement du Québec, 2016, p.17). Inclure une information de la sorte dans un programme ne suffirait toutefois pas à assurer la prise en compte du rôle des enseignants dans l'intégration du numérique en classe (Devauchelle et Meirieu, 2016). La complexité de

l'identification du rôle des enseignants dans la mise en place d'activités pédagogiques réinvestissant, dans le milieu scolaire, les apprentissages réalisés avec le numérique en contexte extrascolaire persiste et celle-ci proviendrait en partie de la variabilité existante des usages numériques en classe selon la discipline enseignée. Ces auteurs remarquent notamment une fracture marquée entre les domaines des mathématiques et des sciences et ceux des langues et des sciences humaines en ce sens que les premiers introduisent fréquemment les technologies, mais que les derniers situent encore mal la pertinence du numérique dans leur curriculum scolaire.

Des recherches nous donnent plus d'information sur l'utilisation des technologies par les enseignants de ce domaine général de formation. D'un côté, lors d'une étude menée par Guichon (2012), 36,9 % des 180 enseignants de langues ont affirmé ne jamais utiliser les technologies lors de leurs pratiques pédagogiques. Il ressort de cette recherche que le sentiment d'inefficacité chez les enseignants constituerait un facteur majeur expliquant la lente progression de l'intégration du numérique dans les classes du domaine des langues. Hismanoglu (2012) présente, d'un autre côté, un portrait négatif des représentations des enseignants d'anglais quant au recours du numérique à l'école. Ces acteurs percevaient leur usage comme une perte de temps et se sentaient inconfortables lors de l'emploi des technologies numériques en contexte pédagogique. Bref, un manque de confiance des enseignants du domaine des langues quant à leur capacité d'intégrer les technologies et un doute lié à absence d'exemples probants quant à l'efficacité de celles-ci lors d'activités d'apprentissage constituent des aspects ressortant particulièrement des études ciblant les contextes européen et asiatique (Devauchelle et Meirieu, 2016).

Un écho à ces résultats semble tout de même se retrouver dans certaines recherches québécoises sur les croyances relativement à l'implantation des technologies en milieu scolaire. Sans effectuer de distinction entre les disciplines, Karsenti, Raby et Villeneuve (2008) constatent tout de même que « de rares futurs enseignants ont souligné le potentiel des TIC pour développer, chez les élèves, les compétences à exploiter l'information, à résoudre des problèmes, à exercer leur jugement critique, à coopérer ou à communiquer » (p.126). Une recherche exploratoire menée par Delisle (2016) sur le domaine des langues

vient ajouter que même s'il leur incombe « de présenter, modeler, inculquer une grande part des contenus relatifs au développement de la compétence numérique » (p.65), les enseignants ne se sentent pas prêts à relever ce défi. Ils prétendent que les universités ne voient pas encore « le réel potentiel et l'enjeu mondial qu'est l'intégration à bon escient des technologies en classe » (*Ibid.*, p.66). Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Guichon (2012) et de Hismanoglu (2012).

Une étude canadienne menée par Marie-José Hamel (2017), portant sur la formation des enseignants du français comme langue seconde (FLS) et la mise en place d'un dispositif de formation hybride¹⁵, nous amène toutefois à nuancer ce dernier propos. L'objet de l'étude porte sur les représentations professionnelles de trois enseignants de FLS dans un contexte de développement et de mise en place d'un cours hybride nécessitant une aptitude à innover et à se réinventer comme pédagogues (*Ibid.*). Les représentations positives si la pédagogie se retrouve mise en avant et que la technologie demeure au service de celle-ci. Cette étude nous amène à constater l'impossibilité d'une généralisation selon laquelle les enseignants du domaine des langues démontreraient une attitude négative envers l'usage du numérique. En fait, la présence des technologies à l'école, peu importe le niveau scolaire, constitue une question qui divise les enseignants des pays de l'OCDE. Comme leur rôle dans l'intégration du numérique ne leur apparaît pas toujours comme clair, certains d'entre eux préfèrent demeurer prudents.

Le potentiel des technologies numériques en classe n'est ainsi pas à exclure, mais si un apport peut subvenir, celui-ci proviendra, selon Karsenti et Collin (2016), des connaissances et des compétences des enseignants quant à l'usage des technologies et à l'établissement d'une continuité avec le quotidien des adolescents. Tous les professionnels de l'éducation n'y adhèrent pas complètement à cette idée, expliquant partiellement la difficulté d'intégration du numérique en contexte scolaire. De plus, pour le moment, les

¹⁵ L'auteure entend ici, par dispositif de formation hybride, un processus d'apprentissage qui combine le présentiel en classe et l'enseignement à distance, ce dispositif étant rendu possible par la médiatisation et la médiation technologique. Celui-ci se révèle de plus en plus un incontournable de l'offre d'enseignement à l'Université au Canada, notamment pour répondre à la compétitivité entre institutions, au problème du manque d'espace physique dans les salles de classe et une demande étudiante désireuse d'un apprentissage plus flexible et recourant aux technologies.

enseignants du domaine des sciences intègrent davantage les technologies numériques que ceux des langues (Landry et Lettelier, 2016). Pour cette raison, et parce qu'ils sont responsables de la langue d'enseignement du réseau francophone d'éducation, nous choisissons de nous intéresser aux enseignants de français.

5. L'ABSENCE DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES ENTRE LES CONTEXTES EXTRASCOLAIRES ET SCOLAIRES

La présence du numérique dans la vie des adolescents soulève la question du potentiel de transférabilité des apprentissages réalisés avec les technologies entre le quotidien et l'école (Collin *et al.*, 2015). Nous nous intéressons au transfert vers la classe de français parce que les adolescents développent des pratiques communicationnelles d'écriture et de communication orale en plus de les utiliser pour lire de courts textes. Il s'agit également de soulever des hypothèses quant à la question du peu d'intégration des technologies numériques par les enseignants de langues en vérifiant le potentiel de transférabilité vers la classe de français. Généralement, les écrits scientifiques tendent vers la conclusion d'une absence ou d'un faible taux de transfert des apprentissages issus des usages numériques d'un contexte vers l'autre (Baron et Bruillard, 2008; Clark *et al.*, 2009; Erstad, 2012; Fluckiger, 2008; Lai *et al.*, 2013). Quelques tendances à l'égard de cette question peuvent servir de point de départ à l'analyse de cet aspect du problème.

Tout d'abord, Fluckiger (2008) montre que les outils numériques personnels, comme les réseaux sociaux, les téléphones cellulaires et les courriels personnels, peuvent être mis à profit dans des situations d'apprentissage formelles, par exemple dans le cadre d'un travail d'équipe entre étudiants universitaires et que les outils numériques institutionnels, tels que les courriels institutionnels et les forums de discussion disponibles dans les environnements scolaires, se voient délaissés. Dans cette optique, le contexte extrascolaire peut permettre une variété d'apprentissages induits par les usages numériques, allant du plus formel au plus informel. Les apprenants perçoivent une autonomie d'usage même dans la réalisation de travaux formels (Dauphin, 2012). En revanche, le contexte scolaire semble davantage privilégier les usages numériques éducatifs formels aux dépens d'autres types d'usages numériques et prescrit une méthode de travail dans l'optique de développer des compétences

techniques chez les apprenants. Cette logique d'usage ne cadre pas avec les habitudes des adolescents (*Ibid.*).

Nous constatons que le problème concernant le transfert se situe autour de la discontinuité entre les contextes (Clark *et al.*, 2009; Lai *et al.*, 2013). De ce fait, nous devons inclure l'aspect contextuel dans l'analyse du concept du transfert. Erstad (2012) rapporte que les auteurs étudiant ce concept ne considèrent le transfert que du point de vue d'une approche cognitive, dans laquelle ce processus nécessite la présence d'un sujet transférant le produit de l'apprentissage d'une tâche, d'un problème ou d'une situation quelconque vers une autre. Basque (2004) souligne que l'interprétation du transfert des apprentissages chez les tenants de l'approche symbolique de la cognition ne prendrait pas suffisamment en considération les données contextuelles de ce concept :

Selon cette approche, la cognition ne réside pas dans la tête d'un individu, sous la forme de connaissances abstraites qui sont « transportées » d'une situation à une autre. La cognition se trouve plutôt dans l'interaction entre une personne et les autres personnes qui l'entourent, les objets et les outils qui se trouvent dans son environnement ainsi que les pratiques sociales développées au sein de sa culture au fil de son histoire. (p.49)

La piste de solution que nous envisageons pour pallier la problématique présentée dans ce mémoire réside dans l'étude des données de la littérature scientifique sur le problème du transfert des apprentissages et le concept des usages numériques. Au cœur de nos préoccupations se trouvait l'obtention de résultats pouvant offrir des pistes d'intervention dans la conception de situations d'enseignement-apprentissage du français comme langue d'enseignement en fonction des caractéristiques des apprenants dans un contexte québécois d'omniprésence du numérique.

5.1 Analyse documentaire de la littérature scientifique comme piste de solution

Le gouvernement québécois intègre toujours les technologies numériques à l'école sans réellement connaître les usages numériques des adolescents¹⁶. Étudier les usages de manière exhaustive suppose, en plus des études centrées sur le contexte scolaire, d'y ajouter

¹⁶ Nous étudions les apprenants du secondaire parce que la fréquence des connexions au numérique à la maison atteint son seuil maximum à l'adolescence (Alava, 2013).

des études se penchant sur les usages numériques des apprenants en contexte extrascolaire (Collin *et al.*, 2015). Ceux-ci composent une partie importante de leurs activités (Livingstone *et al.*, 2011) au point de contribuer au développement d'une culture numérique (Fluckiger, 2008). À la suite de lectures pour la construction de cette problématique, nous constatons que le dernier aspect mentionné constitue encore un manque de connaissances important, car « les acteurs scolaires ont tout intérêt à comprendre comment leurs élèves utilisent le numérique dans leur quotidien extrascolaire afin de proposer des activités technopédagogiques qui soient signifiantes et adéquates pour eux » (Collin, 2017, p. 149). Également, voyons qu'il demeure ambigu de savoir si les élèves peuvent réaliser un transfert des apprentissages (Clark *et al.*, 2009; Fluckiger, 2008; Lai *et al.*, 2013). En ce sens, comme piste de solution, nous en venons à la conclusion de l'importance d'examiner le contenu de la littérature scientifique afin de dégager des thèmes et des tendances relativement au transfert des apprentissages induits par ces usages numériques extrascolaires, en ciblant particulièrement le français comme langue d'enseignement. Les résultats peuvent offrir aux acteurs éducatifs des pistes d'intervention qui prennent en compte l'une des caractéristiques culturelles et sociales des apprenants.

Cette solution présente des perspectives de retombées à la fois sur le plan scientifique et socioéducatif. Cette recherche se voit justifiée, sur le plan scientifique, par le fait que la littérature scientifique relative aux technologies numériques augmente depuis les années 2010 et qu'elle repose sur divers cadres d'analyse et différentes méthodologies (Karsenti et Bugmann, 2017). À notre connaissance, peu de recherches québécoises ont tenté d'effectuer une synthèse des écrits autour des usages numériques et de l'apprentissage du français, ce qui justifie le fait de réaliser une analyse documentaire. Nous estimons que ce type d'analyse permettrait de situer adéquatement l'état des connaissances sur la problématique construite dans ce mémoire. La décision de réaliser une analyse documentaire plutôt que d'une recherche empirique provient du manque de synthèse des écrits sur les usages numériques des adolescents. Nous souhaitons posséder suffisamment de données sur les usages numériques des adolescents avant d'aller questionner ces derniers. Quant à la pertinence sociale, l'avancement des connaissances se posait avec pertinence au début de la

recherche, les élèves n'arrivant pas en salle de classe sans représentations vis-à-vis du numérique (*Ibid.*). De plus, le retard du système éducatif à ce sujet pose, selon l'OCDE (2015), des problèmes au développement des nouvelles compétences propres au 21^e siècle.

6. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

À la vue des éléments observés jusqu'à maintenant, la question de recherche se voit formulée de cette façon: considérant le développement de pratiques d'écriture, de pratiques de communication orale et de pratiques de lecture à travers les usages numériques extrascolaires, ainsi que le problème de la discontinuité entre les usages numériques des contextes scolaire et extrascolaire, quels apprentissages les adolescents pourraient-ils transférer dans le cadre de la discipline du français, langue d'enseignement?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente le cadre conceptuel qui a permis d'orienter la démarche de ce mémoire. Celui-ci se divise en cinq parties. La première partie expose la problématique du recours au terme « numérique » comme concept scientifique, en ce sens qu'il s'agit d'un concept polysémique provenant du langage. La deuxième partie présente le concept des usages numériques en détaillant ce qui le distingue des concepts de l'utilisation et de la pratique. La troisième partie aborde le transfert des apprentissages et justifie les raisons pour lesquelles nous envisageons de réaliser l'analyse documentaire avec une approche contextuelle (Basque, 2004). La quatrième partie nous permet de préciser dans quelles compétences disciplinaires scolaires nous pensions que les apprentissages induits par les usages numériques pourraient se voir réinvestis. Enfin, nous énonçons l'objectif général et les objectifs spécifiques de cette recherche.

1. LE NUMÉRIQUE

Dans un premier temps, nous croyons devoir clarifier la signification du syntagme « le numérique », celui-ci constituant un aspect important de notre recherche. Pour preuve, la première information contextuelle du premier chapitre concerne l'omniprésence du numérique dans le quotidien des adolescents. Au premier chapitre, excepté le temps d'une précision en note de bas de page, nous n'avons pas pris le temps de définir ce que nous entendons par le syntagme « le numérique ». Voici l'explication derrière ce choix : ce terme, lorsque considéré comme une donnée contextuelle, demeure complexe à définir clairement parce que les usagers du numérique ne s'entendent pas sur une définition commune. Ainsi, au sens commun, le numérique renvoie à plusieurs définitions mettant en valeur un aspect particulier des usages des technologies des individus, mais celles-ci ne s'avèrent que rarement exhaustives (Eberle-Sinatra et Vitali Rosati, 2014). Malgré ce problème, nous savons que, dans le cadre de la rédaction d'un mémoire scientifique, nous ne pouvons pas aborder les usages numériques sans approfondir le sens du mot « numérique » lui-même. Bref, avec cette section, nous souhaitons clarifier la signification d'un mot omniprésent dans le langage. Les prochains paragraphes montrent cette tentative de conceptualisation.

Commençons par mentionner l'arrivée tardive du terme « le numérique » dans le vocabulaire technologique, cette arrivée faisant suite à la démocratisation d'Internet et à la mise en place du Web 2.0 (Landry et Letellier, 2016). Depuis quelques décennies, au fil des avancées technologiques, les usagers avaient assisté à la naissance de plusieurs terminologies pour décrire les nouvelles technologies, notamment la catégorie connue sous l'appellation « technologies de l'information et de la communication ». Cette expression s'avère encore employée, mais le mot « numérique » devient de plus en plus répandu (Boullier, 2016). Maintenant au fait de ce contexte, nous posons désormais la question suivante : que désigne concrètement le syntagme « le numérique » ? Selon Doueihy (2013), l'obtention d'une réponse à cette question se révèle une entreprise complexe en ce sens que celle-ci soulève pour les chercheurs une question « à la fois épistémologique, institutionnelle et sociale, voire économique et politique » (p.5). Par conséquent, dans la littérature, comme chez les usagers, la définition du numérique varie d'un auteur à l'autre.

Le numérique constitue un terme polysémique (Boullier, 2016), mais de nombreux chercheurs formulent des définitions ne renvoyant qu'à ses définitions traditionnelles, c'est-à-dire qu'à « l'aspect étymologique et technique associé au calcul et aux nombres » (Eberle-Sinatra et Vitali Rosati, 2014, p. 64) ou aux « dispositifs opposés à l'analogique » (Doueihy, 2013, p. 5). Si nous ne référons qu'à ces définitions, nous ne retiendrions que l'idée selon laquelle les usagers du numérique emploient ce terme pour parler de formules mathématiques ou pour décrire un format en opposition au format analogique. Ces définitions ne s'avèrent pas inexactes, elles nécessitent cependant quelques ajouts de sens pour rendre compte de la polysémie actuelle du concept, le syntagme « le numérique » devenant tant usuel dans le vocabulaire technologique que les lexicologues soutiennent l'idée d'une extension du sens de ce terme (Gheraouti-Hélie et Dufour, 2012). À la suite de la lecture de ces informations, nous ne rejetons pas les définitions traditionnelles du numérique, mais la définition retenue dans le cadre de ce mémoire ne peut pas concerner que cet aspect.

Notre définition du numérique doit cibler explicitement le domaine technologique¹⁷ parce que celui-ci constitue l'appellation qui côtoie, depuis quelques années, celle de « technologies de l'information et de la communication » (Boullier, 2016). Pour poursuivre dans cet ordre d'idées, nous avons emprunté une notion trouvée dans un texte d'Eberle-Sinatra et Vitali Rosati (2014) avec l'objectif d'identifier les composantes du format numérique pouvant être rapprochées du domaine technologique. Il s'agit de la donnée numérique¹⁸. Cette dernière constitue une suite de caractères et de nombres formant une représentation abstraite d'un objet (*Ibid.*). Tout outil numérique, un ordinateur, un téléphone intelligent ou une tablette, fonctionne grâce à ces données numériques, puisqu'il fonctionne en mode binaire¹⁹. Les logiciels ou les applications, selon l'outil technologique employé, indiquent à la machine la façon dont elle doit traiter les données numériques. Cette idée rapproche le syntagme « le numérique » de la numérisation. En ce sens, cette notion cible adéquatement le sens que les informaticiens donnent au numérique (Boullier, 2016; Eberle-Sinatra et Vitali Rosati, 2014). Toutefois, celle-ci ne couvre pas complètement les définitions que peuvent donner les usagers dans les différents contextes où ils recourent au mot. De ce fait, l'ambiguïté naît.

Généralement, les usagers substituent régulièrement le numérique soit à l'informatique, soit à Internet et au Web (Boullier, 2016). Or, ces trois termes ne constituent pas des synonymes et pris individuellement, ils ne peuvent pas couvrir exhaustivement la définition polysémique du numérique. L'association par les usagers entre les syntagmes « l'informatique » et « le numérique » provient du lien de ces mots avec l'ordinateur, l'une des nombreuses technologies numériques (*Ibid.*). Le numérique demeure toutefois un concept plus polysémique que l'informatique. Selon Duval, Gosselin et Rousseau (2011),

¹⁷ Nous savons qu'il existe une distinction étymologique entre technologie (discours sur la technique ou sur l'art du technicien) et technique (la manière d'accomplir une tâche) (Cottier et Burban, 2016). Le premier terme possédait à la base une définition différente de celle employée dans le langage courant. Nous préférons tout de même la définition la plus courante et la plus répandue aujourd'hui de technologie, celle qui la présente comme un « ensemble d'artefacts et de techniques comme savoir-faire liés à des activités spécifiques des individus, à un métier » (*Ibid.*, p. 9).

¹⁸ Eberle-Sinatra et Vitali Rosati (2014) n'ont pas inventé la « donnée numérique », mais ils en ont offert une synthèse permettant de nous approprier la notion.

¹⁹ Les données ne peuvent être représentées que par deux valeurs (Eberle-Sinatra et Vitali Rosati, 2014).

dans le vocabulaire technologique, l'informatique désigne rarement une machine ou un matériel utilisé pour traiter l'information, mais bien un domaine scientifique qui étudie le traitement de l'information. Comme domaine scientifique, l'informatique étudierait les enjeux autour du numérique. Celui-ci, pour les usagers y recourant régulièrement, ne constitue pas en lui-même un domaine scientifique, comme l'informatique, ou une machine, comme l'ordinateur.

Selon Landry et Letellier (2016), beaucoup d'usagers ne se servent pas du numérique pour viser un outil technologique, mais pour désigner Internet, qui pourtant s'avère « un média à part entière » (Gheraouti-Hélie et Dufour, 2012, p. 3), ce que le numérique ne constitue pas. Le premier possède une nature plus ambiguë que le terme avec lequel il se retrouve comparé. Internet constitue un média, et, selon Boullier (2016), un média se définit comme un moyen de diffusion directe (l'écriture ou l'affiche) ou de diffusion par l'entremise d'un dispositif technique (la radio, la télévision et l'Internet). Si nous reprenons l'idée de la donnée numérique de Eberle-Sinatra et Vitali Rosati (2014), nous voyons que celle-ci ne cible pas un média en particulier parce que toutes les activités médiatiques convergent maintenant vers elle. Les technologies traitant la donnée numérique peuvent accueillir plus d'un média, provoquant une convergence des usages médiatiques. La « convergence numérique » (Landry et Letellier, 2016, p. 87) désigne la circulation de contenus (vidéo, musique, texte et image) sur un seul appareil numérique alors que leur diffusion demandait auparavant des outils séparés comme le téléviseur. Le numérique outrepassé les différents médias pris individuellement.

Alors, si le numérique se trouve, pour beaucoup de gens, assimilé à Internet, il ne peut pourtant pas s'y résumer, comme ce dernier ne doit pas être confondu avec Web : « La confusion Internet et Web est souvent faite. Le Web n'est pas tout Internet puisque l'on trouve à côté de http pour le Web, FTP pour les fichiers, SMTP pour le mail, DNS pour les adresses, IRC pour la communication instantanée. Le Web et son protocole http ne donnent pas accès à tout Internet » (Boullier, 2016, p. 77). Comme le numérique ne s'emploie pas comme synonyme d'Internet, il ne constitue pas non plus un synonyme du Web parce que ce dernier s'avère un concept utilisé pour ne référer qu'à une partie d'Internet. Pourtant, certains

usagers réduisent le numérique au Web dans le langage courant. La constatation de ce recours du numérique par les usagers comme synonyme de concepts différents rend évident le fait qu'il ne peut se réduire totalement à aucun d'entre eux, mais que pour les usagers des nouvelles technologies, il partage des caractéristiques communes avec ceux-ci (Cottier et Burban, 2016). C'est ce manque de consensus qui rendait complexe l'établissement d'une définition du numérique au début de la rédaction de notre mémoire.

Il faut mentionner que, vers la fin des années 90, le grand public a investi Internet « alors que ce dernier existait depuis déjà de nombreuses années, avec un usage réservé aux spécialistes » (Gheraouti-Hélie et Dufour, 2012, p. 7) et que l'arrivée du Web 2.0 donne une impression de contrôle des technologies aux usagers (Cottier et Burban, 2016). De ce fait, les spécialistes de la technologie ne constituent plus les personnes mettant de l'avant le vocabulaire technologique approprié ; désormais, la convergence des usages médiatiques et des pratiques culturelles provoque l'établissement d'une culture numérique chez les usagers (Doueihi, 2013). Le terme « numérique » ne consiste ainsi pas seulement en un objet avec des propriétés techniques particulières, mais en une culture possédant ses propres codes. L'idée de donnée numérique rend possible l'étude de l'aspect technique, mais elle ne couvre pas encore l'ensemble des usages de ce terme dans le langage courant, qui laisse voir l'existence d'une dimension sociale en plus de celle purement technique (*Ibid.*). Ainsi, le terme « numérique » sert également à définir l'ensemble des pratiques technologiques qui caractérisent le quotidien des individus (Eberle-Sinatra et Vitali Rosati, 2014). Il renvoie au fait social, de ce que nous pourrions nommer le fait numérique, avec ses implications sur les plans politique, social, économique et culturel :

On pourrait dire Marcel Mauss dans son essai social sur le don qu'il s'agit d'un fait social total en ce sens qu'il est pluridimensionnel : à la fois technique, politique, économique, social, qu'il concerne toute la société et nous informe sur la société et les individus qui la composent. Comme évoqué précédemment, les usages des technologies numériques nous éclairent sur nos manières de vivre, d'échanger, de communiquer, sur nos transactions, etc. Parce qu'elles sont des instruments que nous insérons dans nos pratiques, ces technologies ont par ailleurs une capacité d'encadrer, de structurer et d'organiser nos échanges et notre perception du monde. (Cottier et Burban, 2016, p.10)

Notons qu'en langue française, les usagers des technologies utilisent le numérique comme un nom ou un adjectif. Il s'agit d'un choix n'obtenant pas nécessairement de consensus chez les grammairiens, qui classent seulement ce mot parmi les adjectifs (Legrenzi, 2015). Les linguistes recommandent toutefois aux grammairiens de considérer ce glissement syntaxique comme légitime (Ghernaouti-Hélie et Dufour, 2012). Ce mot constitue autant un adjectif qu'un nom parce que cette décision ne provoque pas la disparition de l'une de ses caractéristiques principales : utilisé comme un nom ou comme un adjectif, le numérique conserve sa nature intrusive où tout converge vers lui (Moatti, 2012). Par exemple, si le syntagme « culture numérique » représente l'idée d'une culture, employer le numérique comme adjectif ramène l'accent sur lui. Toutefois, ici, nous ne recourons qu'à l'une des nombreuses facettes du terme « le numérique ». Si un individu souhaite étudier le numérique dans tout son sens, il doit utiliser le nom. De ce fait, la définition du mot numérique dépend du contexte. Malgré l'ambiguïté provoquée par ce terme, nous recourons à ce dernier. Le choix de suivre les recommandations de Ghernaouti-Hélie et Dufour (2012) nous permet de nous assurer d'employer la terminologie francophone la plus à jour. Nous n'allons faire exception qu'au moment où une autre expression pourrait se retrouver mentionnée dans un document, comme le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ).

L'emploi du mot *digital* n'apparaîtra que dans le chapitre de la méthodologie pour obtenir des articles en anglais, sa définition s'éloignant trop du terme « le numérique ». Nous avons conservé le terme francophone durant toute la problématique parce que le mot *digital*, s'il se veut une traduction de numérique, ne contient pas tout à fait les mêmes propriétés que ce dernier (Moatti, 2012). L'étymologie du mot « numérique » nous apprend que la langue française se distingue comme la seule à recourir à la racine latine *numerus*, alors que les autres langues latines telles que l'espagnol, l'italien ou le portugais emploient, à l'instar de l'anglais, de l'allemand et de la plupart des langues européennes, la racine latine *digitus* (Moatti, 2012). L'une des conséquences de ce choix s'avère la nominalisation du mot en français, une caractéristique distinguant celle-ci des autres langues. De plus, les grammairiens préfèrent le syntagme « le numérique » à « digital », qui a l'inconvénient « d'être un anglicisme et d'évoquer le doigt » (Moatti, 2012, p. 134).

Bref, il ressort de la lecture de cette section du mémoire que la polysémie caractérise le numérique en ce sens qu'en plus de ses premières définitions concernant le calcul mathématique et le format opposé à l'analogique (Boullier, 2016), celui-ci consiste aussi en une donnée permettant la représentation abstraite d'un objet (Eberle-Sinatra et Vitali Rosati, 2014). À première vue, cette définition s'avère la plus pertinente pour l'étude des usages numériques parce que l'aspect concernant la donnée numérique permet de ne pas réduire ce concept à l'informatique, l'Internet ou le Web. Ceux-ci font partie du terme « numérique », mais ne le constituent pas de façon exhaustive. De plus, cette définition inscrit le numérique dans la technique. Bien qu'il produise une forme dématérialisée d'information par la numérisation, le numérique nécessite une infrastructure matérielle. La composante technique n'y est pas toujours apparente, mais elle demeure présente. Toutefois, avec cette définition, il y a toujours un flou autour du syntagme « le numérique » découlant du manque de prise en compte des aspects sociaux du phénomène connu sous le syntagme « le numérique » (Cottier et Burban, 2016). En effet, lorsque les usagers abordent le numérique, ils parlent, directement ou indirectement, de la façon dont les technologies encadrent, structurent et organisent nos échanges, nos activités et notre perception du monde (*Ibid.*).

À la suite de cette analyse, nous proposons une synthèse que nous allons conserver durant les autres chapitres : le numérique s'avère la représentation abstraite, grâce au code binaire, d'un objet technologique. Les usages des individus de cet objet technologique permettent l'avènement d'une culture avec des enjeux techniques, sociaux et éthiques. Dans cet ordre d'idées, pour désigner l'outil numérique, nous employons l'expression de « technologies numériques » (Vitali-Rosati, 2014), plus complète que « technologies de l'information et de la communication », puisque cette dernière n'inclut pas, par son âge, des technologies comme les consoles de jeux vidéo branchées à Internet. Nous savons que d'autres outils technologiques, tels qu'une machine-outil à commande numérique, pourraient constituer des technologies numériques, mais dans le cadre de cette recherche s'inscrivant dans le champ disciplinaire de l'éducation, nous choisissons, à la suite de la lecture d'un texte de Baron (2014), de restreindre le sens de technologie numérique vers les technologies de communication de masse et de l'informatique.

2. LES USAGES NUMÉRIQUES

La majorité des auteurs mobilisent le concept des usages numériques en se reportant à la sociologie des usages pour aborder l'origine du concept des usages numériques pour ensuite lier l'usage au phénomène du numérique (Alava, 2015; Collin *et al.*, 2015; Proulx, 2001; Vidal, 2013). Cette notion d'usage émerge dans les années 1960, mais les recherches sur les usages prennent de l'importance dans les décennies 2000 et 2010 avec la démocratisation du numérique. Selon Proulx (2001), observer ce que les gens font concrètement avec les dispositifs techniques peut constituer une entrée intéressante afin de cerner l'action de la technique ²⁰ dans la société. Dans ce cas-là, les auteurs travaillent la technique sous l'angle de l'usage social des dispositifs. L'étude des usages numériques constitue justement l'un des points d'entrée de l'approche sociocritique des usages numériques de Colin *et al.* (2015). Ici, l'objectif consiste à étudier le transfert des apprentissages entre les contextes scolaire et extrascolaire en employant le concept des usages numériques. L'observation de ces usages numériques, chez les adolescents, nous permet de voir de quelle façon le contexte extrascolaire peut différer du contexte scolaire en ce qui a trait au numérique. Pour présenter ce concept, nous commençons par délimiter les éléments théoriques composant la notion même d'usage pour ensuite les rattacher au numérique, un terme qu'au préalable nous avons défini. Par la suite, nous nous attardons un moment sur l'éclaircissement des concepts pratiques, utilisation et usage pour justifier notre choix de conserver ce dernier comme terminologie dans le cadre de recherche. Pour élaborer une définition à l'usage, nous nous référons à Proulx (2005), qui relève deux sens récurrents à cette notion. Enfin, Alava et Morales (2015) nous permettent de concevoir l'usage comme une interaction dans un espace tridimensionnel structuré autour de l'utilisateur, du collectif et de l'objet technique

²⁰ Il s'agit du sens classique de la technique. Feenberg (2014) en donne une définition adéquate. La technique couvre l'ensemble des procédés de fabrication et de gestion qui utilisent des méthodes issues de connaissances scientifiques ou de connaissances de sens commun. Elle est le produit de l'ensemble de l'histoire de l'humanité.

2.1 L'usage et la pratique : des notions distinctes

En premier lieu, l'usage renvoie à une « pratique sociale que l'ancienneté ou la fréquence rend normale dans une culture donnée » (Proulx, 2005, p. 9). L'auteur souligne que cette définition se rapproche du concept de mœurs, lequel sous-entend les usages particuliers communs à un groupe à une certaine époque. Cette description ne correspond pas totalement à la façon dont les auteurs de l'approche sociocritique étudient les usages numériques. Nous n'interrogeons pas la légitimité de cette définition, mais nous soutenons, à l'instar de Collin *et al.* (2015), que l'étude des usages numériques nécessite une définition renvoyant explicitement à un artefact quelconque et au rapport individuel des adolescents que les adolescents entretiennent avec le numérique. En effet, si les adolescents partagent effectivement des usages communs, tel qu'énoncé dans la première définition de Proulx (2005), leur rapport aux technologies numériques demeure hétérogène, car il subit l'influence des expériences personnelles (Collin, 2017). Une définition rapprochant le concept d'usage à celui de mœurs ne rend pas suffisamment compte de l'individualité des usages des technologies de chaque adolescent.

En second lieu, la définition du *Dictionnaire de sociologie* (1999, In Proulx, 2005) conçoit l'usage comme le recours à « un objet, naturel ou symbolique, à des fins particulières » (p.10). Le concept d'usage réfère ici à un objet auquel un individu recourt pour différentes finalités qui lui sont propres. À la définition de 2005 de Proulx, nous croyons pertinent d'ajouter un aspect provenant d'un texte de 2001 du même auteur. Dans celui-ci, l'auteur envisage l'usage non pas comme un processus mental résidant exclusivement à l'intérieur du cerveau et du corps de l'utilisateur, mais comme un processus se développant au sein d'un contexte social et culturel (Proulx, 2001). Autrement dit, il est nécessaire de concevoir l'usage comme étant structuré par des conditions sociales et culturelles. À la suite de nos lectures, nous conservons cet aspect parce que, tout comme Collin *et al.* (2015), Fluckiger (2008) et Moatti (2012), nous pensons qu'un usage d'un outil numérique crée chez un individu une culture qui influence sa conduite au-delà de l'aspect technique de l'objet.

Avant de travailler le concept d'usages numériques, nous souhaitons nous interroger sur les sens des concepts « usages » et « pratiques », qui demeurent larges et parfois employés comme des synonymes (Cottier et Burban, 2016), dans l'optique de saisir les nuances entre les termes et mieux orienter notre analyse. Plusieurs auteurs ont déjà réalisé ce travail. En 1993, Jouet distinguait l'usage, qui « renvoie à la simple utilisation », de la pratique, « notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais aussi les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil » (p. 371). Nous verrons plus loin que cette vision de l'usage comme une simple utilisation n'obtient plus de consensus chez les auteurs depuis la démocratisation des technologies numériques, mais le texte de Jouet (1993) nous montre qu'il existe effectivement des distinctions entre les deux notions.

Chaptal (2007) se propose un autre point de vue. Nous en arrivons ainsi « à distinguer entre "utilisation", "usage" et "pratique". "Utilisation" renvoie à la fois à une action ponctuelle et aux aspects manipulatoires quand "usages" s'entend en tant qu'usages sociaux, action communément observée dans un groupe [...]. "Pratiques", enfin, s'applique à des comportements habituels, à une expérience ou une habitude approfondie et stabilisée caractéristique d'une culture professionnelle » (*Ibid.*, p.74). Après cette lecture, nous constatons nous rapprocher de la première définition de l'usage de Proulx (2005), celle que nous avons rejetée parce qu'elle se rapprochait trop de l'idée des mœurs. Cette intuition se voit confirmée en nous fiant à Chaptal (2007), qui affirme dans son texte que la première définition de Proulx (2005) ressemble plus à celle de la pratique qu'à celle de l'usage. De plus, Perriault et Paul (2004) présentent une définition des pratiques allant dans le même sens. Ceux-ci les voient comme « des conduites finalisées, individuelles ou collectives, figées ou adaptatives, socialement situées, inscrites dans une temporalité, sous tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres, et révélatrices d'une culture qu'elles enrichissent éventuellement en retour » (*Ibid.*, p.13). En ce sens, nos définitions pour ces deux termes se retrouvant identifiées, nous pouvons les distinguer durant l'analyse de nos documents, notamment lors de la constitution des thèmes dans l'analyse thématique.

2.2 Les usages numériques : un concept dépassant l'idée d'utilisation

Comme les usages extrascolaires du numérique précèdent ceux du milieu scolaire, les apprenants développent des usages récurrents avec le numérique sans avoir suivi de leçon (Collin *et al.*, 2015). Dans un texte publié en 2013, en discutant de cette caractéristique, Alava établissait des parallèles avec les écrits de Michel de Certeau :

L'étude des usages s'appuie sur le constat que les pratiques réelles ne sont pas prescrites par l'outil ni par les usages prescrits, mais bien par une procédure de contournement des usages prescrits, à travers une inventivité autour des pratiques ordinaires. Les usages passent alors par des braconnages et des bricolages qui s'opèrent à travers des procédures d'appropriation des technologies au sens de Michel de Certeau. (p.90)

Même si les écrits de ce sociologue ne portent pas sur les technologies numériques, ses travaux démontrent des similarités avec l'étude des usages numériques du quotidien des adolescents. Pionnier de l'étude des usages avec son ouvrage intitulé *L'invention du quotidien*, ce chercheur s'interroge quant aux opérations des usagers, prétendument voués à la passivité et à la discipline. Autrefois des consommateurs, les usagers deviennent également des producteurs du quotidien (de Certeau, 1990). Cet aspect créatif se retrouve dans les nouvelles technologies qui amènent les individus à sortir d'un état de passivité. En fait, la figure de l'utilisateur évolue régulièrement depuis le début du 21^e siècle. D'un récepteur survient un acteur des technologies numériques en général doté d'un pouvoir, certes relatif, de publication, d'opposition et de négociation dans la relation avec un émetteur (Vidal, 2012). Les usagers peuvent produire du contenu, par exemple par la participation à des forums de discussion ou la création de vidéos sur la plateforme YouTube (Boyd, 2007). Se trouvait également, dans *L'invention du quotidien*, l'idée d'un usage des individus comportant un écart avec les usages prescrits des institutions politiques et scolaires.

En effet, par ses descriptions des « arts de faire » des individus, Michel de Certeau cherchait à mettre en évidence les opérations par lesquelles ceux-ci marquent socialement un écart avec des usages prescrits par les technocraties et les industries. Selon Vidal (2012), en référence au cadre de Certeau, les usagers peuvent, au moyen de tactiques de résistance, s'extirper des procédures interfacées par les dispositifs techniques visant à cadrer les usages

numériques, rendant possible une certaine autonomie. La profusion d'usages numériques extrascolaires déstabilise les usages formels prescrits par l'institution scolaire. Cette dernière se retrouve ainsi amenée à déployer des stratégies pour conduire la grande majorité vers la médiation prévue des usages. En mettant en place ces tactiques, les usagers montrent une résistance envers les institutions. Cet aspect se révèle pertinent pour notre mémoire, car ce cadre d'analyse en vient à poser la question de la norme autour des technologies numériques selon le contexte d'usage. Le contexte scolaire sollicite un savoir prescrit, formel et normé et des usages numériques qui vont dans ce sens. À l'inverse, les usages numériques des adolescents à la maison demeurent généralement informels, sauf lorsque la réalisation des travaux scolaires s'effectue dans ce lieu (Guichon, 2012). De ce fait, nous retenons que les usages numériques du milieu extrascolaire des adolescents constituent des « arts de faire », c'est-à-dire des usages impliquant le numérique qui s'avèrent différents de ceux du milieu scolaire, augmentant le risque de résistance de la part des apprenants quant au réinvestissement de ceux-ci dans des travaux du milieu scolaire.

Comme les individus détiennent de plus en plus d'influence sur les technologies numériques (Vidal, 2013), des auteurs en viennent désormais à distinguer l'usager de l'utilisateur en ce sens que le premier « use des technologies pour agir, concevoir et transformer éventuellement les instruments avec lesquels il opère au lieu de n'entretenir qu'une relation fonctionnelle avec ceux-ci » (Cottier et Burban, 2016, p. 12). Baron et Bruillard (1996) reprenaient cette relation strictement fonctionnelle de l'utilisateur avec la technologie, mais ajoutaient également, dans leurs travaux en éducation, une dimension prescriptive à l'utilisation provenant des concepteurs des technologies. Pour eux, « les usages désignent les utilisations observées en situation éducative et encadrées par des formateurs alors que les utilisations sont celles qui sont prévues ou prescrites par les concepteurs des outils informatiques » (p. 4). Alava et Morales (2015), quant à eux, conservent la distinction de l'utilisation et de l'usage, mais étendent ce dernier à « l'ensemble des pratiques numériques autodirigées par le jeune » (p.14). La dimension sociale et active de l'usager, déjà présente chez de Certeau (1990), devient centrale dans les travaux sur les usages numériques. Proulx (2001) résume précisément cet aspect:

Quand on choisit d'observer l'utilisation qu'un agent humain fait d'une machine informationnelle, c'est qu'on s'intéresse par exemple au rapport de l'utilisateur au "mode d'emploi" fournie avec la machine qu'il explore, à sa manière d'interagir avec les interfaces, à la "carte mentale" qu'il utilise inconsciemment pour faire fonctionner l'appareil, etc. Quand on choisit d'employer au contraire l'expression "usage" pour décrire la relation de l'agent humain à la technologie, c'est que l'on cherche à prendre en compte le cadre social plus large qui englobe les interactions entre les humains et les machines. (p.1)

2.3 Un cadre pour étudier les usages numériques des adolescents

Après une lecture d'un texte d'Alava et Morales (2015), nous choisissons de considérer les usages numériques comme l'ensemble des usages se réalisant avec des technologies numériques, autant dans le cadre des loisirs que dans la réalisation de tâches formelles au travail ou à l'école. Les activités d'enseignement-apprentissage scolaires constituent ces tâches formelles. Les usages numériques extrascolaires ciblent quant à eux les technologies que les adolescents emploient pour le divertissement et la communication, mais aussi parfois pour les travaux scolaires à faire à la maison (*Ibid.*). Pour réfléchir aux relations entre les technologies numériques et les pratiques²¹ des adolescents, nous inscrivons notre cadre d'analyse en rupture avec ceux ne privilégiant que les potentialités techniques inhérentes à un outil numérique spécifique pour concevoir les usages numériques comme une interaction entre le sujet et la technique. Cette interaction n'est « ni déterminée par une technologie imposant ses modalités d'actions, ni par un déterminisme social qui imposerait ses structures et ses formes d'agir, mais par une interaction entre les deux dimensions » (*Ibid.*, p. 13). Selon cette perspective, nous devons replacer le sujet dans sa dimension sociale et culturelle, mais aussi concevoir cette dimension en relation avec la dimension technique d'une technologie numérique. Au moment de la thématisation, nous souhaitons regarder si cette interaction entre les dimensions technique et sociale ressort des écrits pour peut-être l'aborder dans la discussion.

²¹ Ici, nous faisons référence aux habitudes des adolescents en milieu scolaire. De ce fait, nous recourons au terme « pratique ».

3. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Selon Collin et al. (2015), « l'inclusion du profil et du contexte socioculturel des élèves dans l'étude de leur rapport éducatif au numérique pose d'emblée la question de la congruence et des transferts possibles entre les contextes scolaire et extrascolaire » (p. 99). En d'autres mots, la présence d'usages numériques à la fois dans les milieux extrascolaire et scolaire soulève, comme enjeu pédagogique, la question de la continuité²² des apprentissages entre différents contextes. Le concept du transfert des apprentissages se situe au cœur de notre recherche pour savoir si les apprenants réinvestissent des apprentissages induits par leurs usages numériques dans les cours de français, langue d'enseignement. Celui-ci ne s'avère toutefois pas simple à employer.

De nombreux débats dans le milieu de l'éducation concernent le transfert, notamment ceux entourant le choix des méthodes pédagogiques au Québec lors du renouvellement pédagogique : « Les réformes des programmes de formation du primaire et du secondaire en cours dans plusieurs pays du monde illustrent bien la place dorénavant reconnue qui est accordée à ce processus. » (Presseau et Frenay, 2004, p. 2). Pour concevoir ce cadre, l'un des principaux enjeux consiste à pouvoir recourir au concept de transfert dans une recherche incluant une prise en compte de contextes d'usages numériques. Nous commençons par montrer que l'apprentissage²³ et le transfert des apprentissages constituent des concepts distincts. Ensuite, nous tentons de définir le transfert des apprentissages en effectuant une recension des écrits auprès d'auteurs ayant étudié ce concept avec l'approche symbolique de la cognition. Puis, nous démontrons que celle-ci ne convient pas à notre perspective d'étude, laquelle prend en compte le contexte socioculturel des élèves. Cette étape mène finalement à aborder l'approche contextuelle (Basque, 2004).

²² Les notions de continuité et de discontinuité réfèrent à ce qui se transfère ou non entre différentes situations ou contexte d'usage (Fluckiger, 2014).

²³ À l'instar de Vienneau (2017), quand nous utilisons « l'apprentissage » au singulier, nous référons à sa dynamique interne (la dimension du « processus ») et lorsque nous employons « les apprentissages » au pluriel, nous mettons l'accent sur les résultats du processus (la dimension du « produit »).

3.1 L'apprentissage et le transfert des apprentissages : des concepts distincts

Quoiqu'ils possèdent des points en commun, l'apprentissage et le transfert des apprentissages nécessitent bel et bien un travail de distinction (Tardif, 1999). Pour Vienneau (2017), l'apprentissage constitue le processus interne et continu par lequel l'apprenant construit par lui-même sa connaissance de soi et du monde. Il s'agit d'un processus interactif, alimenté par les interactions sociales entre les pairs et par la médiation de l'adulte. L'apprentissage demeure un processus cumulatif en ce sens que toute nouvelle connaissance vient enrichir la structure cognitive de l'apprenant. Cet auteur avance aussi l'idée d'un « processus de nature culturelle et multidimensionnelle dans lequel toutes les dimensions de la personne sont engagées en vue de l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs » (*Ibid.*, p.12). Nous retenons cet aspect culturel du processus d'apprentissage pour nous servir plus tard dans le choix de notre approche de travail du concept du transfert des apprentissages. Tardif (1992) soutient également qu'un apprentissage doit permettre à l'apprenant « d'utiliser ses connaissances dans des situations non didactiques » (p. 266).

Avec cette autre définition, la question d'une réutilisation survient. Toutefois, la présence de ce terme ne signifie pas que Tardif parle ici de transfert des apprentissages. En effet, il réfère plutôt ici au but de l'apprentissage en général. Le transfert se révèle un peu plus complexe. Pourtant, l'apprentissage et le transfert des apprentissages constituent deux processus cognitifs entretenant de nombreuses relations au point où, selon Tardif (1999), plusieurs chercheurs n'établissent même plus de différence entre les deux. En nous référant à la littérature scientifique, notamment les textes de Perkins et Salomon (1992) et de Tardif (1999), nous constatons que ce point de vue tient difficilement selon une perspective dans laquelle le transfert ne peut se voir conceptualisé comme une simple application, dans un contexte non didactique, d'apprentissages réalisés antérieurement, mais comme un processus nécessitant la transposition d'une connaissance ou d'une compétence vers une tâche cible. Il ne s'agit pas que d'une réutilisation, mais bien d'une recontextualisation des apprentissages de la part de l'apprenant (*Ibid.*). Cette façon de concevoir le transfert des apprentissages constitue une constante de l'approche symbolique de la cognition.

3.2 Approche symbolique de la cognition

Les recherches s'inscrivant dans cette approche d'étude du phénomène du transfert²⁴ remontent jusqu'au début du 20^e siècle. En effet, avec leurs travaux sur la cognition, Thorndike et Woodworth (1901) analysaient l'impact de l'amélioration d'une fonction cognitive sur l'efficacité de fonctions et de tâches différentes : « By the word improvement we shall mean those changes in the workings of functions which psychologists would commonly call by that name. Its use will be clear in each case and the psychological problem will never be different even if the changes studied be not such as everyone would call improvements. » (p. 247).

L'objectif de leur théorie des éléments identiques consistait à démontrer que le transfert dépend de la similitude entre deux tâches. Depuis la publication de ces travaux fondateurs, de nombreux chercheurs écrivent sur le transfert et sur son rôle capital dans le processus de l'apprentissage selon une perspective cognitiviste (Haskell, 2001; Perkins et Salomon, 1992; Tardif, 1999). Les théoriciens du courant de l'approche symbolique de cognition s'intéressent aux processus cognitifs mis en œuvre chez l'individu lors de la réalisation de diverses tâches, ainsi qu'aux structures cognitives emmagasinées dans la mémoire. Selon Presseau et Frenay (2004), la pensée individuelle demeure l'unité d'analyse de la cognition dans les recherches s'inscrivant dans cette approche. Néanmoins, malgré cette constante, plusieurs définitions du transfert des apprentissages ressortent de la littérature scientifique.

La définition de Legendre (2005), selon laquelle le transfert consiste à « l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle » (p.1402), constitue un point de départ en ce sens qu'elle cible l'idée d'une transposition de connaissances entre différentes situations d'apprentissage. Toutefois, comme celle-ci se rapproche des définitions de l'apprentissage associées à l'idée de réutilisation, nous allons partir d'une définition construite par Tardif (1999) pour illustrer la conception générale du transfert des tenants

²⁴ Dans les travaux de Thorndike et Woodworth (1901), il n'était pas question spécifiquement de « transfert des apprentissages » au sens moderne, mais de l'idée plus globale de *transfer of learning* pour l'amélioration d'une performance lors d'une tâche.

d'une approche symbolique de la cognition. Cet auteur souligne que le transfert constitue l'un des mécanismes cognitifs particuliers de la dynamique de l'apprentissage, qui « consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source » (*Ibid.*, p. 58). La tâche source représente la situation d'apprentissage dans laquelle les élèves entrent en contact avec leurs nouveaux apprentissages pour la première fois alors que la tâche cible constitue une autre tâche d'apprentissage qui présente des similitudes avec la tâche source. Haskell (2001) note que le transfert se révèle un processus de particularisation où les apprenants doivent particulariser les apprentissages antérieurs, c'est-à-dire les adapter aux différentes tâches nécessitant une réutilisation de ceux-ci. À la suite de Perkins et Salomon (1992), nous ajoutons que tout ce processus sert à obtenir une influence sur la performance d'une autre tâche.

Pour résumer le tout, trois caractéristiques reviennent constamment dans les écrits recensés pour décrire cette approche. Tout d'abord, les auteurs réfèrent à l'idée d'une transposition des apprentissages d'une tâche source vers une tâche cible permettant la réutilisation des apprentissages de la tâche source (Tardif, 1999). Cette réutilisation nécessite toutefois une recontextualisation des apprentissages pour pouvoir parler de transfert. Ensuite, les apprenants se servent de leurs connaissances antérieures pour réaliser de nouvelles tâches (Haskell, 2001). Enfin, la finalité privilégiée du transfert s'avère l'amélioration d'une performance en distinguant ce qui s'applique ou non à un contexte précis (Perkins et Salomon, 1992). En lien avec ces informations, nous affirmons que pour les chercheurs s'inscrivant dans l'approche symbolique de la cognition, le transfert des apprentissages constitue en la réutilisation, réalisée par un apprenant, des connaissances et compétences apprises dans le cadre d'une tâche source vers une tâche cible comportant un certain degré de nouveauté.

L'approche symbolique de la cognition détient le mérite de s'attarder à l'aspect cognitif du processus de transfert pour en établir les fondements. Elle nous permet de savoir comment les théoriciens conceptualisaient traditionnellement le transfert des apprentissages et de retenir l'idée d'une recontextualisation des apprentissages pour différencier le transfert des apprentissages de l'apprentissage. Cependant, nous nous retrouvons tout de même devant

un problème. Selon Basque (2004), cette approche voit la recontextualisation comme une adaptation des apprentissages antérieurs pour la réalisation d'une autre tâche ciblée, mais elle ne montre pas les façons de prendre en considération le contexte d'où proviennent les apprentissages et les manières dont les différences entre deux contextes pourraient empêcher le transfert des apprentissages par une incompatibilité entre ceux-ci.

3.3 L'approche contextuelle

Barth (2004) ramène explicitement l'aspect contextuel à l'analyse en soulignant que le transfert réfère à la capacité de réutiliser des savoirs ou des savoir-faire dans un contexte nouveau. L'apprenant arriverait à généraliser son processus d'apprentissage et à le transférer consciemment dans un contexte ayant des caractéristiques différentes. Sur ce point, sa conception se rapproche de celle de Presseau et Frenay (2004), qui conçoivent le transfert comme un « processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (p. 161). Bref, le transfert ne se limite pas à une forme de généralisation consistant à étendre à un ensemble ce qui s'appliquait à un nombre limité de cas semblables; il nécessite aussi de distinguer ce qui s'applique ou non à un contexte précis (*Ibid.*).

L'approche symbolique de la cognition tente surtout d'étudier comment des apprentissages provenant des tâches scolaires pouvaient être recontextualisés pour être employés dans d'autres tâches, par exemple au quotidien ou au travail. Historiquement, le concept du transfert des apprentissages ne servait pas à étudier les usages numériques parce que ceux-ci proviennent d'abord du contexte extrascolaire. À cet égard, l'enjeu du transfert des apprentissages s'inverse, car nous souhaitons observer si les apprentissages extrascolaires peuvent être réinvestis dans le contexte scolaire, celui-ci étant totalement différent du contexte initial d'apprentissage que constitue le second (Collin *et al.*, 2015).

Selon Erstad (2012), les chercheurs ne considèrent le transfert que du point de vue cognitif. Cette perspective nécessite la présence d'un sujet transférant le produit de l'apprentissage d'une tâche, d'un problème ou d'une situation quelconque vers une autre. Le chercheur juge que cette façon dont la notion de transfert a été travaillée depuis plusieurs

décennies ne cadre pas avec les recherches actuelles sur l'apprentissage avec les technologies numériques. Dans l'un de ses textes, Basque (2004) promouvait une hypothèse semblable en soulignant que dans le cadre d'analyse des tenants de l'approche symbolique de la cognition, les éléments constitutifs du contexte, c'est-à-dire la culture et la vie sociale, ne s'avéraient pas retenus. Bref, l'emploi cognitiviste du concept de transfert ne prendrait pas suffisamment en considération les aspects contextuels du concept de transfert. Suivant cette observation, nous croyons que l'un des principaux enjeux actuels consiste à conceptualiser le terme de transfert de façon à pouvoir l'employer pour l'étude des usages numériques.

Les chercheurs se réclamant de l'approche contextuelle adoptent comme visée une intégration des théories axées sur l'individu et celles axées sur l'environnement social avec le postulat d'une indivisibilité entre la cognition et l'environnement socioculturel. Grenno (1997), l'un de principaux représentants de ce courant, souligne que les recherches peuvent porter sur l'activité d'un individu et d'un groupe. Dans les études des activités d'un groupe, on s'intéresse essentiellement aux propriétés des pratiques sociales, en utilisant des concepts et des méthodes issues de l'ethnographie, l'analyse de discours, l'interactionnisme symbolique et la psychologie socioculturelle. Dans les études de l'activité individuelle, une approche écologique est adoptée, de même que la théorie des systèmes dynamiques. Même si notre recherche s'avère une analyse de documents, nous ciblerons un groupe en particulier sur lequel nous voulons obtenir des informations, plus précisément, les adolescents. Le manque de transfert renvoie ainsi au fait que les apprenants ne réussissent pas à utiliser des connaissances acquises dans leur quotidien dans un contexte nouveau.

L'idée de contexte devient alors primordiale, car elle nous aide à comprendre l'interrelation entre les personnes et les moments où celles-ci se retrouvent impliquées dans différents lieux. Connaître les caractéristiques sociales et culturelles de l'un de ces lieux nous permet de savoir l'écart entre celui-ci et le contexte de transfert, c'est-à-dire le milieu scolaire. Ici, selon Basque (2004), le terme contexte renvoie non pas tant à la situation immédiate dans laquelle l'activité cognitive se déploie (caractéristiques spécifiques de la tâche, contextes formels ou informels, avec ou sans la présence d'autres personnes, avec ou sans outils, etc.), mais aussi à la culture globale dans laquelle celle-ci prend place.

La cognition ne réside pas dans la tête d'un individu, sous la forme de connaissances abstraites qui sont « transportées » d'une situation à une autre, mais bien dans l'interaction entre une personne et les autres personnes qui l'entourent, les objets et les outils qui se trouvent dans son environnement ainsi que les pratiques sociales développées au sein de sa culture. Sachant cette information, Erstad (2012) pose la question suivante : devrions-nous travailler pour combler les écarts entre les apprentissages provenant de différents contextes ou devrions-nous plutôt laisser certaines pratiques là où elles émergent ? Cette question s'avère particulièrement pertinente dans le milieu scolaire sachant que « les pays qui ont consenti d'importants investissements dans les technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation n'ont enregistré aucune amélioration notable des résultats de leurs élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences » (OCDE, 2015, p. 1). Si les élèves ont un rapport différent à l'écriture, la communication orale et la lecture à cause des technologies numériques, les enseignants de français ne devraient-ils pas tenter de rejoindre leur culture première.

Neil Postman (1981) répondrait par la négative en argumentant que l'école doit donner priorité à l'équilibre. Le philosophe ne croit pas en « une fin spéciale que notre culture s'efforce de réaliser ou qu'elle devrait s'efforcer d'atteindre » (p. 51), mais bien en une fonction de correction des déséquilibres. L'école serait en ce sens un « contre-argument » (*Ibid*, p.52) à la société. Au changement constant provoqué par le développement technologique, cette institution opposerait ainsi une fonction conservatrice. L'inverse se produirait dans un autre contexte où la société démontrerait des valeurs plus conservatrices. En tentant de lier la pensée de Postman avec notre projet, nous pourrions en arriver à la conclusion que les usages numériques du quotidien doivent y rester parce que nous vivons, comme démontré précédemment, dans un contexte d'omniprésence du numérique. En ce sens, les limites du transfert des apprentissages deviendraient souhaitables. Une contribution plus récente d'Edwards, Biesta et Thorpe (2009) vient toutefois argumenter la nécessité de ne pas enfermer les pratiques dans le contexte les faisant émerger, du moins que la connaissance de celles-ci permet d'enrichir les pratiques pédagogiques :

Here, rather than a thing, context is an outcome of activity or is itself a set of practices— contextualizing rather than context becomes that upon which we focus. Practices are not bounded by context but emerge relationally and are polycontextual, i.e. have the potential to be realized in a range of strata and situations based upon participation in multiple settings. ... Once we look beyond the context of conventional situations for education and training, such as schools, colleges and universities, allowing learning contexts to be extended into the dimension of relationships between people, artefacts and variously defined others mediated through a range of social, organizational and technological factors, then the limitations of much conventional pedagogy comes into sharp focus. (p. 3)

Le texte de Postman (1981) constitue une piste de réflexion intéressante pour les chercheurs travaillant la pertinence de l'intégration du numérique en classe, mais sachant que les frontières entre la maison et l'école se brouillent de plus en plus avec la mobilité des technologies (Furlon et Davies, 2012) et que celles-ci influencent l'apprentissage et le développement des adolescents, l'étude des usages numériques extrascolaires que les apprenants du secondaire transfèrent d'un contexte à un autre sans l'aide de l'enseignant devient une nécessité, peu importe notre posture relativement à la position que l'école doit adopter face au développement technologique. De ce constat provient également la pertinence d'une approche contextuelle. Avec l'approche symbolique de la cognition, les chercheurs voyaient le transfert comme impliquant une personne, dans un sens cognitif, portant le produit de l'apprentissage d'une tâche, d'un problème, d'une situation ou d'une institution à une autre. Beach critique cette interprétation du transfert oubliant l'idée d'une relation entre l'individu et le contexte d'apprentissage : « [...] nos expériences de continuité à travers le temps et le contexte ne sont fonction ni de l'individu ni du contexte, mais de leur relation » (1999, p. 102). C'est cette même relation qui amène Basque (2004) à souligner que l'efficacité du transfert provient de la perception des apprenants de la ressemblance entre les deux contextes et de leur motivation à effectuer le transfert de l'un vers l'autre.

Ainsi, la culture composant le contexte de l'adolescent oriente son activité d'apprentissage et sa motivation à apprendre dans un autre contexte, notamment celui de l'école. Un contexte d'apprentissage, qu'il soit extrascolaire ou scolaire, met à la disposition de l'apprenant un certain nombre d'objets physiques; ces objets orientent les pratiques sociales au sein d'une communauté, mais ceux-ci possèdent également des contraintes et des

avantages perçus comme tels par l'individu (Greeno, 2007). Un principe important apparaît donc en lien avec les capacités de transfert de l'apprenant, c'est-à-dire « l'importance, dans les situations de formation, de favoriser une certaine concordance entre le contexte d'apprentissage et l'un ou l'autre contexte de mobilisation des connaissances » (Frenay et Bédard, 2011, p. 127). Tout ce processus demeure interprétatif et culturel, au sens où il est inséré dans un contexte déterminé, interprété par un sujet possédant lui-même une histoire particulière. Pour assurer une réussite d'un transfert des apprentissages, il faut proposer à l'apprenant une activité qu'il perçoit comme authentique au moment de l'apprentissage (Basque, 2004). En somme, les contextualistes font reposer fortement le succès du transfert d'apprentissage sur les perceptions de l'adolescent. Il y a quand même l'idée d'une adaptation.

Selon Greeno (2007), la construction d'un savoir²⁵ se réalise en participant à une pratique sociale. Pour que l'apprenant participe efficacement à cette pratique sociale et en retire un apprentissage, il doit s'ajuster, avec l'aide d'un enseignant ou d'un formateur, aux contraintes des systèmes physiques et sociaux avec lesquels il interagit dans cette situation de pratique sociale. Le regard subjectif de l'apprenant sur son activité se révèle un facteur beaucoup plus déterminant que les caractéristiques dites objectives de la situation. Également, l'enseignant doit amener l'adolescent à saisir qu'un savoir peut être utilisé de manière flexible dans divers contextes. Enfin, l'apprenant doit percevoir l'existence d'une certaine similarité entre la situation initiale et la situation de transfert des apprentissages. L'enseignant peut bien concevoir des situations partageant objectivement des éléments communs avec le quotidien de l'apprenant, encore faut-il que celui-ci puisse les reconnaître.

3.4 L'apprentissage formel, l'apprentissage non formel et l'apprentissage informel

Lorsqu'il est question de l'apprentissage avec les technologies numériques, plusieurs auteurs excluent les apprentissages non formels de leur cadre. Cette opposition rend plus facile la catégorisation des apprentissages, mais ne représente plus, selon Deng, Connelly, et

²⁵ Pour le moment, nous ne faisons pas de distinction entre les savoirs déclaratifs, les savoirs procéduraux, les savoirs conditionnels et les compétences. La distinction entre ces termes sera effectuée lors de la prochaine section du chapitre.

Lau (2016), la réalité d'une continuité rendue possible par la prolifération des technologies mobiles. La division entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel remonte à John Dewey, qui, dans *Démocratie et éducation* (2011), argumente que le processus éducatif revêt deux aspects, un aspect informel ou naturel, qui relève de la participation de l'enfant à la vie sociale, et un aspect formel, ce dernier correspondant à l'école. Ensuite, Coombs, Prosser et Ahmed (1973) s'inscrivent dans le sillage de Dewey en soulignant l'importance d'un processus d'apprentissage continu. Pour ces chercheurs, il s'agit de montrer que l'apprentissage formel associé traditionnellement au milieu scolaire ne constitue pas la seule forme d'apprentissage légitime. Celle-ci n'est pas encore atteinte (Khaddage *et al.*, 2016).

Eschach (2007) considère que l'apprentissage devient formel dans un contexte hautement structuré au sein du programme scolaire impliquant des types d'activités d'enseignement et d'apprentissage et des formes d'évaluation. Également, l'OCDE (2015) vient énoncer à son tour que l'apprentissage formel constitue un processus d'acquisition de ces savoirs ayant lieu dans un contexte organisé, notamment dans une institution d'enseignement, un centre de formation pour adultes ou un lieu de travail et il débouche sur une validation des acquis et une certification. En opposition à cette définition, pour décrire l'apprentissage informel, nous pouvons citer la définition de Livingstone (2008) qui soutient que l'apprentissage informel vise « toutes les formes d'apprentissage dans lesquelles nous nous engageons individuellement ou collectivement sans avoir directement recours à un enseignant ou à un programme d'études organisé par un curriculum » (p. 204, traduction libre). Brebera et Hlouskova (2012) soulignent les trois aspects suivants : l'apprentissage informel représente l'apprentissage se déroulant en dehors des établissements formels d'éducation, il ne suit pas un programme spécifique et celui-ci n'est pas nécessairement planifié de façon pédagogique.

Dans un contexte sociétal d'omniprésence du numérique, certaines limites ressortent quant à ces définitions, notamment en ce qui concerne le lieu physique où se déroule l'apprentissage (Wong et Looi, 2011). Des auteurs (Eschach, 2007; Werquin, 2010) parleront d'apprentissages non formels pour désigner des apprentissages qui ne sont pas formels au sens traditionnel du terme, mais qui ne constituent pas non plus des apprentissages informels

selon la définition classique du concept. En fait, l'apprentissage non formel est intégré dans des activités planifiées, mais non d'emblée désignées explicitement comme des activités d'apprentissage. Il y a un aspect accidentel qui n'en fait pas de l'apprentissage informel (*Ibid.*). Ce concept peut aider à combler les lacunes identifiées par Wong et Looi (2011).

L'intérêt de ce concept, par son positionnement même, est la latitude qu'il permet dans la satisfaction d'un besoin d'un concept intermédiaire entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel (Werquin, 2010) et par le fait qu'il permet de concevoir que les frontières entre les apprentissages formels et informels deviennent de plus en plus brouillées depuis l'arrivée des technologies mobiles (UNESCO, 2011). L'apprentissage non formel rend compte que les formes d'apprentissage constituent de moins en moins des catégories isolées. Dans l'optique de réaliser un état des lieux pour le cas de la discipline du français quant au transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires des adolescents vers le contexte scolaire à l'aide d'une approche contextuelle, nous devons observer si les auteurs se sont concentrés sur l'apprentissage informel pour le contexte extrascolaire et l'apprentissage formel pour le milieu scolaire ou si les études prennent en considération l'ensemble des contextes trouvés dans des espaces physiques ou virtuels qui offrent des possibilités d'apprentissage (Barron, 2006).

4. LES APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES DU FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Suivant l'idée que nous souhaitons documenter les apprentissages induits par les usages numériques que les adolescents transfèrent dans la classe de français pour établir s'ils favorisent ou non l'acquisition des savoirs et le développement des compétences spécifiques à cette discipline, il devient important pour nous de connaître le contexte scolaire d'enseignement du français et les apprentissages réalisés en classe, c'est-à-dire les types de savoirs. Même s'ils ne sont pas des concepts scientifiques, ces informations fournissent également des pistes pour formuler nos objectifs spécifiques en ce sens que les apprentissages que nous voulons documenter doivent posséder une pertinence quelconque relativement à la discipline scolaire du français.

Dès la fin des années 1990, l'approche par compétences²⁶ fait son apparition au Québec. Ce changement d'approche vise une transformation en profondeur du système scolaire, mettant notamment l'accent sur les savoir-faire de l'apprenant (Proulx, Charland et Lucier, 2009). En fait, à ce moment, nous passons d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage où « l'expertise de l'enseignant repose moins sur le savoir disciplinaire. Il est plutôt expert des situations pédagogique » (Gauthier et Saint-Jacques, 2002, p. 18). Le ministère de l'Éducation met à ce moment l'accent sur l'apprenant notamment par le recours à la différenciation pédagogique pour un enseignement centré sur ses besoins et sur sa culture (Gouvernement du Québec, 2006). De ce fait, les enseignants doivent voir à ce que les apprentissages du quotidien cadrent avec ceux de l'école. Ce changement d'approche influence toujours les différentes disciplines scolaires.

Selon Simard *et al.* (2010), l'objectif premier du cours de français constitue désormais le « développement de savoir-faire langagiers tels que la capacité de parler, de lire et d'écrire » (p. 19). Le curriculum scolaire vise avant tout la maîtrise pratique de la langue : « L'usage régulier du langage permet aux sujets d'acquérir des connaissances pratiques sur le fonctionnement de la langue et des textes qu'ils peuvent mobiliser dans l'action sans nécessairement faire appel à la conscience. » (*Ibid.*, p. 20). Dans une approche par compétence, les connaissances pratiques se divisent en catégories comprenant les savoirs déclaratifs, les savoirs procéduraux, les savoirs conditionnels et les compétences.

Les premiers renvoient aux savoirs au sens classique du terme, soit les savoirs qui peuvent être « mémorisés et restitués et qui sont explicitement accessibles à la conscience de celui qui les maîtrise » (*Ibid.*, p.108). Il s'agit, par exemple, des règles de grammaire à apprendre pour réinvestir dans la rédaction de textes. Quant à eux, les savoirs procéduraux constituent ceux « qu'on apprend lentement et par la pratique et qu'on n'a pas nécessairement conscience de maîtriser, mais qui, une fois appris, sont intégrés durablement sous la forme de schèmes d'action » (*Ibid.*, p.108). Il s'agit par exemple de stratégies, « des gestes de

²⁶ Nous définissons la compétence comme « un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace » (Gillet, 1992, p. 69).

lecture, d'écriture, d'écoute et de parole qui figurent au cœur de la discipline » (*Ibid.*). Les savoirs déclaratifs et procéduraux se complètent. Toute mise en œuvre de savoir-faire s'appuie sur des savoirs déclaratifs, et un savoir déclaratif ne prend vraiment de sens que lorsqu'il est mobilisé sur un savoir procédural. Quant aux savoirs conditionnels, ceux-ci relèvent « des bases d'une éthique de la communication » (*Ibid.*, p. 109). Ils renvoient à l'idée d'adapter son comportement aux différentes situations. Avant les années 1990, ces savoirs se travaillaient individuellement; désormais, les élèves doivent « intégrer les savoirs et les savoir-faire, mais aussi les savoir-être, de manière à interagir et à démontrer une capacité à dominer des situations complexes » (*Ibid.*, p.110). Dans ces circonstances, avant même de savoir si les contextes permettent le transfert d'apprentissages, il devient impératif pour les enseignants d'identifier les apprentissages à transposer en contexte scolaire.

Tous les types de savoir entrent actuellement dans les trois compétences disciplinaires à développer dans la classe de français. En effet, les concepteurs du PFEQ traduisent les savoirs en trois compétences disciplinaires à acquérir durant les cours de français à l'école : Lire et apprécier des textes variés; Écrire des textes variés; Communiquer oralement selon des modalités variées. Ces compétences disciplinaires contiennent les savoirs déclaratifs, les savoirs procéduraux et les savoirs conditionnels inscrits dans le curriculum du français comme langue d'enseignement. À la suite d'identification d'apprentissages induits par des usages numériques extrascolaires, nous allons évaluer de la pertinence de ceux pour un réinvestissement dans le milieu scolaire en cherchant s'ils s'avèrent en cohérence avec les objectifs du curriculum. Il ne s'agit pas de dévaloriser ces apprentissages extrascolaires, mais bien de statuer s'ils se révèlent en continuité avec les finalités de l'école. Pour cette raison, ces trois compétences constituent la base de nos objectifs spécifiques.

5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif général de recherche consiste à documenter, à partir de la littérature, les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires que les adolescents pourraient transférer vers l'apprentissage de la discipline scolaire du français. Trois objectifs spécifiques ciblent les pratiques extrascolaires liées à chacune des compétences disciplinaires du français et servent à documenter ce qui pourrait être transféré vers le milieu scolaire:

- a) documenter les pratiques d'écriture numérique des adolescents développées par leurs usages numériques extrascolaires
- b) documenter les pratiques de lecture numérique des adolescents développées par leurs usages numériques extrascolaires.
- c) documenter les pratiques de communication orale des adolescents développées par leurs usages numériques extrascolaires.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

À la suite de l'énonciation de la problématique et du cadre conceptuel de l'étude, le troisième chapitre expose la méthodologie que nous allons appliquer pour mener notre travail à terme et obtenir les résultats que nous présenterons au quatrième chapitre. D'abord, nous entamons cette partie du mémoire en discutant du type de recherche dont ce mémoire rend compte et du devis méthodologique que nous allons employer. Pour étudier notre objet de recherche, nous réalisons une analyse de documents provenant de la littérature. Ceux-ci prennent ainsi la place des données empiriques habituellement directement recueillies auprès de sujets humains. Ensuite, nous présentons le déroulement de la recherche, c'est-à-dire une section de chapitre portant sur la stratégie de recension des écrits, qui comprend l'identification des termes de recherche et des bases de données et l'inclusion des critères de sélection des textes du corpus, sur la méthode d'analyse des documents choisis pour assurer le déroulement approprié de l'étude et sur les obstacles pouvant compromettre la validité de la démarche. Puis, étant donné que le chercheur doit clarifier ses référents épistémologiques dans toute démarche de recherche scientifique avant de procéder à l'analyse (Gohier, 2004), nous exposons brièvement notre posture quant à la connaissance que nous pensions produire par la construction de ce mémoire. Enfin arrive la section portant sur l'éthique de recherche.

1. TYPE DE RECHERCHE

Selon Paillé (2007), « il est souvent possible de répondre aux questions spécifiques d'une recherche en étudiant des documents » (p. 2). Cette source d'information ne se compare pas à une réponse donnée par un acteur en ce sens qu'un chercheur réalisant une analyse de documents ne cible pas les mêmes objectifs que celui effectuant une collecte de données empiriques auprès de sujets humains (Bardin, 2013). De notre côté, plutôt que de chercher le sens accordé par les adolescents à la problématique construite dans notre mémoire, nous étudions des documents scientifiques pour nous focaliser sur les données empiriques quant aux différents aspects de notre question de recherche : les usages numériques, les pratiques numériques liées aux compétences disciplinaires du français et le transfert des apprentissages.

Le choix d'une recherche documentaire plutôt que d'une recherche empirique provient du manque de consensus chez les auteurs quant à la façon de travailler le concept du transfert des apprentissages avec les technologies numériques et le manque de synthèse des écrits sur les usages numériques des adolescents, notamment ceux pouvant se retrouver transposés dans la classe de français. Dans un premier temps, par rapport au transfert, comme nous l'avons vu au second chapitre, Erstad (2012) critique les tenants de l'approche symbolique de la cognition quant à leur façon de concevoir ce concept, en ce sens que ceux-ci ne prennent pas suffisamment en considération l'aspect contextuel nécessaire, selon lui, à l'étude du transfert des apprentissages induits par les usages numériques. Nous souhaitons, pour cette raison, vérifier si les études sur les apports et les limites du transfert des apprentissages retiennent le contexte lors de leur analyse. Dans un deuxième temps, il s'avère important de posséder suffisamment de données sur les usages numériques des adolescents avant d'aller questionner ces derniers sur des questions comme leur motivation à les utiliser en contexte scolaire.

Cette analyse de documents possède également une visée descriptive. Selon Van der Maren (2003), si la recherche descriptive sert à « décrire la réalité en utilisant une ou plusieurs stratégies d'observations [...], elle peut aussi viser à comprendre la réalité » (p. 40). Nous ciblons, par notre analyse de la littérature scientifique, une compréhension de la réalité, celle des adolescents, car pour citer les mots de Thouin (2014), nous cherchons « à décrire et à analyser des comportements et des événements dans un environnement particulier » (p. 66). Ici, l'environnement en question concerne le quotidien des adolescents, c'est-à-dire le contexte extrascolaire, dans lequel les technologies numériques se révèlent omniprésentes. Les comportements décrits ciblent les usages numériques présents dans la littérature.

2. LA PRÉSENTATION DU DEVIS DE RECHERCHE

Pour réaliser les objectifs énoncés au deuxième chapitre, nous jugeons qu'une analyse qualitative composée de deux étapes constitue un devis méthodologique convenant adéquatement à notre recherche. Il s'agit d'une technique d'analyse de contenu nommée l'analyse catégorielle. Celle-ci « fonctionne par opérations de découpage du texte en unités puis par classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques »

(Bardin, 2013, p. 207). L'analyse thématique constitue l'une des différentes possibilités de catégorisation de l'analyse catégorielle. Le premier volet du devis de recherche repose ainsi sur l'analyse thématique, qui nous permettra d'effectuer les regroupements de différents extraits du corpus pour ensuite l'étudier avec l'analyse de contenu. En fait, la liste de thèmes construite sert à obtenir des informations sur notre objet de recherche de la manière la plus exhaustive possible. Cette méthode nous permet également de demeurer en cohérence avec notre problématique et notre cadre conceptuel lors de l'analyse des données, car selon Paillé et Mucchielli (2016), la liste de thèmes proposés par le chercheur doit découler directement des éléments présentés lors des premiers chapitres du travail. Ces mêmes auteurs soulignent également qu'un chercheur employant ce type d'analyse vise à décrire plutôt qu'à expliquer les propos ou les documents obtenus. Nous mentionnions justement, dans la section précédente, que la présente recherche s'inscrit dans une visée descriptive.

Comme la recherche descriptive peut servir à « identifier et à décrire les caractéristiques d'un milieu » (Lefrançois, 1991, *In Lenoir et al.*, 2012, p. 42), l'analyse thématique lui sied bien, car celle-ci « consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 232). La première étape de notre analyse documentaire consiste ainsi à « cerner par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document » (*Ibid.*, p. 164). Dans l'étude ci-présente, les thèmes donneront des informations sur la question du transfert des apprentissages induits par les pratiques communicationnelles développées à travers les usages numériques extrascolaires vers la discipline scolaire du français. À la suite de cette étape, la prochaine partie du devis de recherche amène à la compréhension de l'information tirée du corpus.

Cette deuxième étape consiste en l'analyse de contenu. Bardin (2013) définit l'analyse de contenu comme étant « un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours (contenus et contenant) extrêmement diversifiés » (p. 13). La versatilité de cette méthode nous permet de l'employer autant pour une analyse de verbatim que pour une analyse de documents, cette dernière s'avérant le type d'analyse retenu pour ce mémoire. Pour Leray et Bourgeois (2016),

« l'analyse de contenu est un outil utilisé par l'analyste cherchant à extraire des informations quantitatives et qualitatives d'un ensemble de documents (le corpus) » (p. 427). Dans le cadre de cette étude, l'analyse de contenu qualitative se réalisera à partir du relevé de thèmes (cf. Annexe C). Celui-ci nous sert de grille d'analyse, c'est-à-dire le lieu « où l'on rassemble tous les extraits traitant d'une distinction de sens » (Sabourin, 2009, p. 432). Lors de la stratégie de révision de texte, qui « vise l'interprétation, afin de trouver des segments de texte qui revêtent une signification particulière dans le contexte d'étude » (Gaudreau, 2011, p. 458), les thèmes constituent des unités de sens qui nous aident à trouver des segments probants en lien avec nos objectifs de recherche. Ainsi, nous pouvons en venir à effectuer une synthèse du travail réalisé par les auteurs du champ de l'éducation quant à notre objet de recherche.

3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

À cette section, nous présentons la stratégie de recension des écrits, comprenant l'identification des termes de recherche et des bases de données, les critères de sélection des textes à l'étude, la méthode de travail et les obstacles pouvant se produire lors du déroulement de la recherche. Pour nous assurer de la validité du corpus et de la mise en place d'une attitude de rigueur durant la recherche, nous nous inspirons de la manière d'évaluer la pertinence des documents de Cooper (1998). Celle-ci implique une méthode comprenant cinq éléments guidant l'attitude du chercheur lors de la recension : celui-ci doit expliciter ses critères d'inclusion et d'exclusion dans la construction de son corpus; les catégories utilisées pour l'analyse des documents doivent être explicitement exposées; le chercheur doit rapporter explicitement les raisons invoquées dans le cas où un élément du corpus est jugé inadéquat ou incomplet à servir l'analyse; plus d'une personne devrait examiner chacun des éléments du corpus²⁷; et l'approche priorisée par le chercheur devrait clairement être décrite et justifiée. Parce que nous ne nous préoccupons pas de la puissance statistique d'un échantillon, mais plutôt de la manière dont les auteurs rapportent les résultats empiriques autour des concepts, l'analyse de contenu servira à obtenir des informations qualitatives provenant exclusivement d'un corpus de textes complets, au regard de critères de sélection.

²⁷ Dans le cadre de ce mémoire, ce ne sera pas possible.

3.1 Stratégie de la recension des écrits

3.1.1 Identification des termes de recherche et des bases de données

La recension des écrits constitue l'étape de collecte d'une analyse de documents. Selon Fortin (2010), « faire la recension des écrits consiste à relever, dans les publications de recherche, les principales sources théoriques et empiriques qui rendent compte de ce qui est connu et inconnu sur un sujet de recherche en particulier » (p. 75). Notons qu'une recension des écrits « ne doit pas seulement être exhaustive, mais aussi sélective, et cela pour deux raisons : d'abord, il est impossible de tout couvrir, et la revue des écrits permet de relier la recherche aux études antérieures, ce qui signifie que la revue doit être organisée plutôt qu'une simple liste de suggestions et systémique plutôt que réductionniste » (Ouellet, 1994, p. 47). En ce sens, un travail critique de sélection des textes se révèle obligatoire.

Afin de constituer le corpus de cette recherche, nous consultons les banques de données relatives à l'éducation (*Education Source* et ERIC) et plus globalement, aux sciences humaines et sociales (CAIRN, Érudit, Persée, PsycINFO et SocINDEX). Par la suite, s'ajoutent les revues spécialisées de l'éducation, notamment les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ). Nous cherchons aussi dans les banques de données ProQuestDissertations and Theses et Savoir Udes. Cette dernière étape nous permet de connaître les mémoires et les thèses semblables à notre recherche. Nous effectuons aussi une recherche dans l'outil de découverte du site Internet de la bibliothèque de l'Université de Sherbrooke pour trouver des livres relatifs à l'éducation et à l'intégration du numérique. D'autres documents issus des bibliographies des livres de cette recherche et des articles trouvés précédemment sont venus enrichir ce corpus. Le choix de tous les textes se réalise en cohérence avec des critères de sélection choisis après la présentation de ce projet à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ceux-ci sont présentés lors de la prochaine section. Pour le moment, nous devons justifier les mots-clés retenus. Par leur présence dans notre question et nos objectifs de recherche, les usages numériques, le transfert des apprentissages, les adolescents, les pratiques communicationnelles développées à travers les usages numériques et l'enseignement du français constituent les aspects autour desquels les mots-clés sont choisis.

Pour trouver des écrits sur les usages numériques, nous recourons aux mots-clés « usages numériques », « le numérique », « technologies numériques », « technologies de l'information et de la communication », et « pratiques numériques ». Le premier terme ciblait directement le concept, mais nous croyons possible de trouver des textes concernant celui-ci en employant d'autres mots-clés reliés au numérique. Nous devons toutefois amener des précisions sur le choix de deux termes : « technologies de l'information et de la communication » et « pratiques numériques ». Dans un premier temps, même si nous considérons que l'expression « les technologies de l'information et de la communication » ne se rapproche pas suffisamment de la terminologie employée couramment par les usagers dans leur quotidien, ceux-ci préférant celle de « numérique » (Landry et Lettelier, 2016), nous avons décidé de la retenir parce que beaucoup de documents du champ de l'éducation y réfèrent encore, parce que celle-ci se retrouve dans le PFEQ. Dans un deuxième temps, selon Cottier et Burban (2016), certains auteurs utilisent les termes « usage » et « pratique » comme des synonymes. Il nous apparaît pertinent de prendre en considération cette information dans notre démarche de recension et ainsi de vérifier la façon dont des auteurs québécois recourant au terme « pratique » emploieraient celui-ci. Si pour eux, la pratique renvoie à l'usage, nous devons conserver l'article, même la terminologie diffère un peu de celle de notre cadre.

En ce qui concerne le concept du transfert des apprentissages, la définition employée par les auteurs doit s'apparenter à celle proposée dans notre cadre conceptuel, c'est-à-dire que la distinction entre le processus de transfert et le processus global de l'apprentissage devra s'avérer claire. Nous retenons d'abord toutes les études traitant du transfert des apprentissages impliquant le numérique, mais nous effectuons ensuite une classification lors de l'analyse thématique pour vérifier lesquelles d'entre elles travaillent le concept de manière semblable aux auteurs mobilisés dans notre cadre conceptuel à la section concernant l'approche contextuelle. Celle-ci demeure, à notre sens, la façon de travailler le transfert des apprentissages la plus adaptée à une étude portant sur la continuité entre les contextes extrascolaire et scolaire en matière d'usages numériques. Pour identifier les études sur l'enseignement du français, nous n'employons que le terme « transfert des apprentissages »

parce qu'un concept comme « transfert des compétences » demande une conceptualisation différente de celle effectuée dans notre cadre pour cette étude. Du côté anglophone, le terme *transfer of learning*, employé au singulier, demeure le plus rencontré depuis la publication des travaux de Thorndike et Woodworth (1901). Nous conservons ce mot-clé pour obtenir plus d'information sur l'aspect conceptuel du transfert même si nous observons que les auteurs anglophones le travaillent généralement comme les chercheurs francophones employant l'approche symbolique de la cognition. En fait, pour référer au contexte, peu importe la langue, les chercheurs emploient souvent un autre concept que le transfert des apprentissages. Nous y revenons au chapitre des résultats.

L'objectif de cette recension des écrits consiste à documenter, à travers les données empiriques de la littérature scientifique, si les apprentissages réalisés par les adolescents, lors de pratiques de communication orale, de pratiques d'écriture développées à travers les usages numériques et de pratiques de lecture numérique, pourraient se transférer en milieu scolaire, dans le développement des compétences disciplinaires du français. De ce fait, nous recourons à des mots-clés renvoyant à la discipline scolaire du français et aux pratiques numériques liées aux trois compétences disciplinaires : la communication orale, l'écriture et la lecture. Voici les mots-clés sélectionnés : « français, langue d'enseignement », « pratiques communicationnelles », « pratiques d'écriture numérique » et « pratique de lecture numérique ». Quant à la population visée, les termes récurrents pour désigner les apprenants de niveau secondaire s'avèrent ceux d'adolescent et de jeune (Alava, 2013). Pour éviter toute ambiguïté autour du terme « jeune », nous ne l'employons pas. Enfin, pour contextualiser les usages numériques des adolescents, nous utilisons parallèlement les mots-clés mentionnés précédemment avec celui de « contexte scolaire » ou celui de « contexte extrascolaire ». Un tableau des croisements se trouve à l'annexe A. Les croisements sont réalisés en cohérence avec la question de recherche et les objectifs, et le tableau suivant résume les mots-clés qui sont retenus pour cette recension.

Tableau 1
Liste des mots-clés en français et en anglais

| Français | Anglais |
|--|---|
| Numérique | Digital |
| Usage (s) numérique (s) | Digital usage(s) |
| Technologie (s) numérique (s) | Digital technology (ies) |
| Technologies de l'information et de la communication | Information and communication technology(ies) |
| Adolescent (s) | Teenager(s) |
| Éducation secondaire | High school education |
| Contexte scolaire | School context |
| Contexte extrascolaire | Extracurricular context |
| Transfert des apprentissages | Transfer of learning |
| Français, langue d'enseignement | French as a first / second language |
| Pratiques d'écriture numérique | Digital writing practice (s) |
| Pratiques de communication orale | Oral communication practices |
| Pratiques de lecture numérique | Digital reading practice (s) |
| Apprentissage (s) formel (s) | Formal learning (s) |
| Apprentissage (s) informel (s) | Informal learning (s) |
| Apprentissage (s) non formel (s) | Non formal learning (s) |

3.1.2 *Les critères de sélection du corpus*

Lors de la réalisation d'une analyse documentaire, le chercheur doit expliciter les critères d'inclusion inhérents à la constitution de son corpus (Cooper, 1998). Pour cette raison, nous devons circonscrire une période de temps qui délimite la recension des écrits. Pour ce mémoire, notre choix s'appuie sur la publication de Boullier (2016), dans laquelle l'auteur mentionne que les usagers employaient peu le syntagme « le numérique » avant les années 2010. Des études publiées avant cet intervalle constitueraient des documents peu à jour. Nous voulons nous concentrer sur la cohorte actuelle d'adolescents, mais comme nous savons qu'il pouvait s'avérer difficile de cibler le début de la mise en place d'études sur la cohorte actuelle d'adolescents, nous retenons un intervalle de publication entre 2010 et 2018 pour notre analyse documentaire.

Un autre point à considérer concerne le type d'information des écrits. À ce propos, Fortin (2010) nomme l'existence de deux types d'informations contenues dans les écrits scientifiques : l'information empirique et l'information théorique. La première provient de l'observation en laboratoire et sur le terrain, alors que la seconde provient « de publications traitant de concepts, de modèles, de théories et de cadres conceptuels » (*Ibid.*, p. 77). Cet auteur affirme également que « l'information empirique est sans contredit le type d'information le plus important à inclure dans une recension des écrits » (*Ibid.*). En effet, celle-ci permet de connaître des résultats de recherche et d'apprécier l'état des connaissances sur un sujet précis. Au départ, étant donné que notre objectif général de notre recherche cible la documentation de la présence ou l'absence de transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires vers la classe de français, nous voulions privilégier les études empiriques dans la sélection du corpus. Comme beaucoup d'écrits recensés durant le premier chapitre abordant le transfert des apprentissages ne faisaient pas référence à des études empiriques, nous décidons que de l'information théorique peut constituer une partie du corpus, car celle-ci traite du transfert des apprentissages comme concept, ce qui peut indiquer la façon dont les chercheurs mesurent sa présence ou son absence dans l'activité d'apprentissage des adolescents. Enfin, considérant la volonté de restreindre notre étude, nous ne retenons pas les écrits ne respectant pas les quatre critères ci-dessous.

Tableau 2
Critères de sélection des écrits

| Critères de sélection | Commentaires |
|---|---|
| 1. Les documents sélectionnés s'avèrent des publications révisées par des pairs. | Monographie, chapitre de livre, articles scientifiques et des thèses. |
| 2. Les documents doivent traiter de l'un des sujets suivants : le numérique, les usages numériques, le transfert des apprentissages et le français comme langue d'enseignement. | Ce critère nous oblige à rester en cohérence avec notre question et nos objectifs de recherche. |
| 3. Tout document doit cibler les adolescents | La sélection de ce critère s'est réalisée après la lecture d'un texte d'Alava (2013), dans lequel l'auteur rapporte que la fréquence des connexions au numérique atteint son seuil maximum à l'adolescence. Une recherche avec une plus large population ne respecterait également pas le critère de faisabilité de Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017). |
| 4. Les documents doivent être rédigés en français ou en anglais. | Par souci de rigueur lors de l'analyse, nous rejetons une étude si celle-ci n'est pas disponible dans l'une des langues que nous maîtrisons à un haut niveau |

3.2 Méthode d'analyse des documents

Comme méthode d'analyse, nous choisissons de mettre en place une analyse catégorielle composée de deux étapes : l'analyse thématique et l'analyse de contenu. Le premier volet du devis de recherche repose sur l'analyse thématique qui nous a servi à repérer et à regrouper les thèmes pour subséquent en réaliser une analyse de contenu.

3.2.1 *Élaborer une pré-analyse*

Dans leur ouvrage portant sur l'analyse qualitative, Paillé et Mucchielli (2016) rappellent qu'il importe en premier lieu de déterminer la technique à adopter pour le travail de thématisation. Ils recommandent aux chercheurs d'effectuer plusieurs lectures préalables

du matériau à l'étude et de procéder à différentes formes de marquage pour en arriver à s'approprier les éléments saillants des textes. Ce marquage consiste pour nous à effectuer des subdivisions du texte pour en arriver ensuite à générer des thèmes. Comme il peut généralement se révéler « plus aisé d'attribuer des thèmes si le texte a d'abord été subdivisé », ces auteurs suggèrent de le diviser en unités de signification, c'est-à-dire « une phrase ou un ensemble de phrases liées à une même idée, un même sujet, ou si on veut, à un même thème » (*Ibid.*, p. 245). Nous avons suivi cette démarche, et ces unités de signification nous ont permis de réaliser d'emblée une subdivision à partir de notre question générale de recherche et de nos objectifs spécifiques sans toutefois noter au préalable avec des thèmes ce que le texte avançait quant à chaque unité de signification. Nous avons pu retenir ces unités de signification comme des rubriques ou des sous-rubriques qui nous permettront ensuite de générer des thèmes au quatrième chapitre.

Lors de la constitution de cette grille de pré-analyse, nous avons identifié des questions dans le but de guider notre travail de thématisation. Ces questions possèdent une fonction opératoire amorçant l'analyse documentaire en divulguant ce que nous recherchions. De ce fait, chaque question nous permet également de relever une unité de signification. En fixant ces unités de signification, nous avons fait le choix d'une procédure conduisant à créer une grille d'analyse avant le classement des thèmes et des segments du corpus à l'étude (Gaudreau, 2011). Nous considérons que cette grille facilite le travail de dégagement de thèmes, car elle nous permet de réduire à l'avance le volume des renseignements trouvés dans les textes. En mettant constamment en évidence ce que nous cherchons, nous pouvons conserver une direction claire pour notre recherche. Lors de la construction de la grille, nous n'avions pas renié la possibilité que l'analyse puisse autoriser l'émergence d'autres unités de significations (cf. Annexe B). Ce scénario s'est avéré en ce sens que des unités de signification sur le rapport au numérique et les apprentissages formels, non formels et informels se sont ajoutés à la grille après la lecture des premiers textes et une relecture des éléments présents dans notre problématique et notre cadre.

Tableau 3

| Sous - questions | Unité de signification |
|---|--|
| Comment les auteurs abordent-ils les concepts des usages numériques et du transfert des apprentissages? | Concepts : usages numériques et transfert des apprentissages |
| De quelle façon le contexte scolaire est-il présenté dans la littérature scientifique? Quelles en sont ses caractéristiques? | Contexte scolaire |
| De quelle façon l'idée de contexte extrascolaire est-elle présentée dans la littérature scientifique? Quelles en sont ses caractéristiques? | Contexte extrascolaire |
| Quels sont les usages numériques les plus récurrents chez les adolescents? | Usages numériques extrascolaires : pratiques d'écriture numérique, pratique de lecture numérique et pratiques de communication à l'oral avec le numérique |
| Existe-t-il des apprentissages pertinents pour l'apprentissage du français qui sont induits par les usages numériques? | Les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires |
| Les technologies numériques sont-elles employées pour créer des situations d'enseignement-apprentissage authentiques liées aux usages numériques extrascolaires des apprenants? | Compétences disciplinaires du cours de français : Lire et apprécier des textes variés; Écrire des textes variés; Communiquer oralement selon des modalités variées |
| Avec quelles approches les auteurs travaillant sur les usages numériques étudient-ils le transfert des apprentissages? | Approche contextuelle du transfert des apprentissages |
| Comment les apprentissages sont-ils transposés d'un contexte à un autre? | |
| Quelle légitimité les acteurs du milieu scolaire accordent-ils à l'apprentissage informel ? | Les apprentissages formel, non formel et informel |
| Quels défis doit-on surmonter pour favoriser l'établissement d'un pont entre les apprentissages formel et informel ? | |
| Comment pouvons-nous caractériser le rapport au numérique des <i>digital natives</i> ? | Rapport au numérique |

3.2.2 Choisir une méthode de thématisation

Selon Paillé et Mucchielli (2016), avant d'entamer la thématisation, le chercheur doit considérer trois éléments : la nature du support matériel, le mode d'inscription des thèmes et le type de démarche de thématisation. Tout d'abord, concernant la nature du support matériel, deux types peuvent être envisagés, c'est-à-dire le support papier ou le logiciel numérique. Ce dernier devient de plus en plus répandu parce que la présence d'un corpus volumineux peut rendre le travail sur support papier « laborieux et encombrant » (*Ibid.*, p. 239). Pour notre travail de thématisation, nous allons utiliser le support numérique, autant pour garder une trace de la majorité des documents recensés que pour créer le relevé de thèmes²⁸. Certains documents seront probablement lus en format papier, notamment des livres et des monographies, mais ceux-ci ne constitueront qu'une minorité des textes.

La deuxième décision technique concerne le mode d'inscription des thèmes. Trois modes d'inscription s'offrent à nous (*Ibid.*) : le mode d'inscription en marge, où le chercheur inscrit les thèmes dans une marge créée à gauche ou à droite du texte, le mode d'inscription en inséré, où le chercheur introduit les thèmes à l'intérieur du texte, et le mode d'inscription sur une fiche, où le chercheur note les thèmes sur une fiche (ou un fichier) distincte du texte avec les informations permettant de les retracer aisément. Nous retenons ce dernier mode parce que généralement, il « comporte l'avantage de laisser intact le texte puisque le travail s'effectue toujours sur la fiche, en même temps qu'il facilite l'attribution de plusieurs thèmes à un même extrait » (*Ibid.*, p. 240). De plus, ce mode peut être utilisé pour relever les thèmes de textes provenant d'un support papier ou du support numérique, ce qui nous permet d'alterner facilement entre les deux si le besoin s'en fait ressentir.

Quant à la troisième décision technique de l'analyse thématique, le type de démarche, nous pouvons choisir entre la thématisation continue et la thématisation séquentielle. Paillé et Mucchielli (2016) soulignent que les deux démarches possèdent leurs avantages et leurs

²⁸ Document contenant « la liste linéaire des thématisations et de leurs définitions regroupées sous des rubriques reprenant les interrogations du guide d'entretien ou des sous-questions d'entrevue explicites ou implicites » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.274). Comme nous n'avons pas de guide d'entrevue, nos interrogations et nos sous-questions sont celles présentes dans tableau 3 de ce mémoire.

limites et qu'elles s'avèrent « appropriées dans des conditions différentes : corpus plus humble et démarche plus personnelle pour la thématisation continue, corpus plus important et démarche d'équipe ou comprenant des participants cochercheurs (recherche participative ou collaborative) pour la thématisation séquentielle » (p. 242). Considérant le critère de faisabilité de Van Campenhoutt, Marquet et Quivy (2017) pour une recherche scientifique et le contexte de réalisation de ce mémoire dans lequel un seul chercheur effectue l'analyse thématique, nous optons pour la thématisation continue. Ce choix rendait possible une démarche d'attribution de thèmes à l'ensemble du corpus, ainsi que la construction simultanée du relevé des thèmes. De plus, le fait que nous sommes justement le seul chercheur responsable de l'analyse constitue une limite de la recherche (Cooper, 1998). Enfin, nous allons employer le logiciel d'analyse NVivo pour créer l'arborescence.

3.2.3 *Exploitation du corpus avec l'analyse thématique*

Analyser les documents de façon progressive et linéaire nous permet de réaliser une analyse « vraiment fine et riche du corpus » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 241). Nous revenons régulièrement au besoin sur certains documents pour une thématisation supplémentaire. Nous terminons notre démarche en procédant à la réorganisation des thèmes, ce qui permet de présenter clairement les propos abordés à l'intérieur du corpus des textes provenant des auteurs ayant traité les usages numériques et le transfert des apprentissages relativement à la discipline scolaire du français. Pour éviter le piège de la classification, nous appliquons la méthode de thématisation ascendante consistant à générer des thèmes pour les regrouper sous des rubriques plus générales (*Ibid.*). Une rubrique « renvoie à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse, mais il ne renseigne en aucune façon sur ce qui a été dit à ce propos » (*Ibid.*, p. 18). Ainsi, celle-ci sert à classer les thèmes.

L'idée d'une analyse catégorielle consiste à déceler les unités de sens et à constituer des thèmes, c'est-à-dire « l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture » (Bardin, 2013, p. 136). Compte tenu des caractéristiques du travail demandé, nous ne nous basons pas sur des théories. Toutefois, contrairement à la rubrique, le thème « renvoie à ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des

propos » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 19). Ainsi, notre grille d'analyse servant à la première lecture du corpus nous permet déjà de constituer ces rubriques et des sous-rubriques pour le relevé de thèmes (cf. Annexe C) et ainsi assurer une classification plus facile des thèmes que nous allons trouver, mais pas du contenu de ces thèmes parce que nous ne pouvons pas connaître la teneur des propos des écrits avant leur analyse.

Nous procédons donc en identifiant et en commentant des segments du corpus qui comportent : des usages numériques extrascolaires; des mentions des apprentissages réalisés à travers les usages numériques; des exemples de transfert des apprentissages; et des situations d'enseignement-apprentissage authentiques réalisées en français, langue d'enseignement. Cette procédure de repérage s'effectue indépendamment pour chaque texte avec le logiciel NVivo. Comme outil, le relevé de thèmes nous permet de faire ressortir les éléments les plus significatifs des écrits s'avérant en lien avec nos objectifs de recherche, c'est-à-dire ceux qui semblent toucher un élément mainte fois nommé dans la littérature ou absent de celle-ci pour réaliser subséquemment une synthèse.

3.2.4 *Analyse de contenu*

Suivait l'étape interprétative de la démarche, celle qui consiste à analyser les thèmes tirés des données empiriques recensés par les auteurs sur l'interrogation quant au transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires vers le contexte scolaire. Ici, nous utilisons l'analyse de contenu. Dans ce mémoire, celle-ci consiste « à produire les résultats de recherche par raisonnement inductif, c'est-à-dire en dégagant et en interprétant les données repérées dans un corpus en vue de produire des résultats globaux plus abstraits [...] » (Gaudreau, 2011, p. 193). Nous réalisons l'analyse à travers le relevé de thèmes²⁹, à l'aide de la stratégie de révision de texte qui « vise l'interprétation, afin de trouver des segments de texte qui revêtent une signification particulière dans le contexte d'étude » (*Ibid.*, p. 458). Nous procédons en commentant des segments du corpus que les thèmes nous permettent de faire ressortir des textes. Habituellement, dans l'analyse catégorielle, c'est à

²⁹ Les formes que peuvent prendre les relevés de thèmes sont nombreuses, mais nous croyons que le relevé par colonnes conviendra à nous créer une grille de traitement du texte.

ce moment que nous aurions besoin de catégories. Les catégories « sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (Bardin, 2013, p. 150). Ce travail de catégorisation a été déjà effectué avec notre pré-analyse (cf. Annexe C). En nous basant sur les thèmes, nous pouvons expliquer les rapprochements et les écarts existant entre les textes en ce qui a trait aux différentes catégories et effectuer une synthèse.

3.3 Les obstacles

En analyse thématique, les obstacles concernent généralement le choix du bon niveau de généralité pour la création d'un thème pertinent. Pour créer un thème, selon Paillé et Mucchielli (2016), il faut poser la question de thématisation suivante : « Compte tenu du cadre de la recherche et des questions posées, de quoi est-il question au juste dans l'extrait analysé? » (p. 246). À première vue, la création peut sembler simple, mais beaucoup de chercheurs génèrent spontanément des rubriques plutôt que de thèmes. La rubrique peut s'avérer utile pour établir une classification des thèmes, mais son problème, lors de l'analyse, provient du fait qu'elle ne peut exister en dehors du lien qu'elle possède avec le texte qui a permis sa construction (*Ibid.*). Le thème, quant à lui, permet de donner des indications sur les propos d'un individu ou le contenu d'un document, ce que la rubrique ne parvient pas à réaliser par ce que « contrairement au thème, une rubrique se situe toujours à un niveau relativement abstrait par rapport au contenu analysé » (*Ibid.*, p. 247). Notre tâche consiste à dégager les thèmes les plus fidèles aux textes. La réalisation de ce travail nous demande notamment de garder en tête que par ses présupposés, un chercheur peut influencer la sélection des écrits du corpus et l'analyse de ceux-ci.

4. POSITION DU CHERCHEUR

Après l'exposition du devis de recherche et du déroulement de l'étude, nous passons maintenant au dévoilement de notre posture épistémologique quant aux connaissances produites par cette analyse. Comme le statut revendiqué par l'appellation même de « sciences de l'éducation » implique que celles-ci entendent produire des connaissances scientifiques, la production de connaissances de cette nature nécessite d'un chercheur qu'il passe par un

« détour épistémologique » (Berthelot, 2000, p. 8) pour préciser sa posture relativement à son objet de recherche et aux connaissances produites lors de son propre travail. La lecture d'articles, d'essais et de monographies ainsi que la participation à des colloques en présence de chercheuses et de chercheurs expérimentés au cours de notre parcours de maîtrise en sciences de l'éducation permettent ce positionnement épistémologique. Cet exercice assure une fonction de « vigilance critique sur les modes de production et de validation des connaissances » (De Bruyne, 1988, p. 12). En effet, nous souhaitons produire une recherche rigoureuse, c'est-à-dire non orientée par l'anticipation de résultats. Cette considération se révèle particulièrement nécessaire pour analyse de la littérature, celle-ci ne devant pas « seulement être exhaustive, mais aussi sélective » (Ouellet, 1994, p. 47). Les choix des écrits devaient relever de critères et non d'un parti pris quelconque.

Pour cette raison, nous devons prendre conscience du fait que nous faisons partie, lors de notre formation initiale de baccalauréat, de ce groupe que constituent les enseignants de français. Cette formation et notre expérience pratique d'enseignement, notamment lors d'accompagnements personnalisés à des jeunes du secondaire de l'École de la Montée dans le cadre du projet Accès 5³⁰, vont nécessairement influencer nos référents interprétatifs. Comme Paillé et Mucchielli (2016) l'écrivaient, tout chercheur « détient une posture et celle-ci ne va pas manquer de jouer dans la sélection des données du corpus qui s'avéreront pertinentes » (p. 243). La sensibilité théorique se révèle « liée à la formation initiale et continue du chercheur ainsi qu'à son expérience de recherche » (p. 244). Nous ne souhaitons ainsi pas cacher posséder des présupposés sur les pratiques nous semblant les plus efficaces pour l'enseignement de cette discipline parce que la science ne peut dicter des choix. L'objectif du mémoire consiste à jeter un éclairage sur la problématique de l'apprentissage de la discipline scolaire à l'ère numérique au moyen d'une démarche scientifique sans toutefois imposer des prescriptions aux enseignants. Il faut donc, comme chercheur, clarifier nos choix, nos préférences et nos sensibilités éducatives pour garantir la légitimité de notre recherche (Lessard, 2015).

³⁰ Accès 5 est un nouveau programme lancé par la Maison Jeunes-Est en 2013 qui vise à augmenter le taux de diplomation des jeunes de l'est de Sherbrooke.

Selon Fassin (1998), la question de la juste distance par rapport à l'objet se pose de deux façons. D'abord, la question se veut d'abord politique : quelle position axiologique pouvons-nous défendre dans l'étude de phénomènes mettant en jeu des valeurs sur lesquelles nous portons nous-mêmes des jugements? Ensuite, l'interrogation devient épistémologique : quelle connaissance pouvons-nous produire sur un monde d'objets dont nous faisons nous-mêmes partie? En sciences humaines et sociales, la tension entre l'engagement et la distanciation demeure au centre de nombreux débats. Dans *Le Savant et le politique*, Max Weber (1917) considère la neutralité axiologique comme l'attitude du chercheur en sciences sociales n'émettant pas de jugement de valeur dans son travail, car « la science ne peut servir d'arbitre dans la pluralité des valeurs » (p. 59). Bref, nul ne saurait empêcher le savant d'avoir des convictions personnelles, si toutefois qu'il ne les mêle pas à ses recherches. Toutefois, Élias (1983), dans son ouvrage intitulé *Engagement et distanciation*, tente d'illustrer cette tension et de montrer comment la neutralité axiologique constitue un état impossible à atteindre pour le chercheur et pas nécessairement désirable. Le chercheur n'atteint jamais cet idéal de la neutralité axiologique. Nous devons cependant rester à l'affût de notre rapport aux valeurs. Comme le dit Weber, lors de sa conférence du 7 novembre 1917 sur *La profession et la vocation de savant*, « aucune science n'est absolument dépourvue de présuppositions » (2003, p. 106).

Quant à la question de la production de connaissances, nous ne prétendons pas pouvoir nous dégager totalement de nos valeurs dans le cadre de cette recherche, car dès le départ, nous démontrons un parti pris pour une attitude critique envers les postures instrumentale et déterministe quant à l'étude du numérique. Sans affirmer mettre en place une théorie critique héritée, par exemple, de l'École de Francfort, nous positionnons notre posture épistémologique dans le sillage de la critique. Une posture critique se retrouve chez un individu tentant de mettre à jour les idéologies qui sous-tendent les décisions, tant chez les administrateurs politiques que chez les chercheurs des différentes disciplines des sciences humaines et sociales (De Munck, 2011). En ce qui a trait à notre objet, lors de la construction de la problématique, du cadre de référence et de l'analyse des résultats, nous n'adhérons pas à l'idée que l'usage d'une technologie dans un contexte donné n'implique pas un certain

rapport aux valeurs et que les technologies possèdent des propriétés pouvant nécessairement être réinvesties dans l'apprentissage sans prendre en compte la question des contextes et les tensions entre les différents acteurs. La technologie peut démontrer un potentiel pour l'apprentissage, notamment en suscitant la motivation de l'apprenant (Viau, 2009), mais l'argumentaire déterministe ne justifie pas à lui seul son intégration en milieu scolaire.

Nous ne revendiquons pas d'une position technophile ou technophobe. En fait, notre rapport quant à la place du numérique dans le champ de l'éducation, particulièrement dans l'enseignement du français, demeure ambigu. Par exemple, nous croyons, à l'instar de Collin et al. (2015), devoir outrepasser ce débat pour entamer une réflexion de fond sur l'école et son rôle dans ce nouveau contexte numérique. Les usages numériques du quotidien des jeunes influencent leur apprentissage et leur développement et les frontières deviennent brouillées entre le contexte scolaire et extrascolaire (Furlong et Davies, 2012). Avant de prendre position sur l'idée que l'école doit résister ou non à l'arrivée des technologies, nous devons connaître adéquatement le phénomène. Ainsi, si nous défendons la nécessité de la mise en place d'une approche prenant en considération le milieu extrascolaire des adolescents et la congruence avec le contexte scolaire dans l'étude de ces enjeux, ainsi que le rôle des différents acteurs composant, notamment les apprenants, les enseignants et les parents, qui usent des technologies pour des finalités différentes.

Une subjectivité, liée à nos valeurs, ressort de cette position dans le mémoire. En effet, comme chercheur, nous ne souhaitons pas juger les usages numériques des jeunes au nom d'une base normative sur la morale. Comme Foucault (2015), nous nous opposons à une vision normative d'un système scolaire en refusant d'émettre une base normative propre à laquelle l'individu devrait se conformer au nom d'un projet de modernité où « c'est en formant un certain type de personne que l'on espère parvenir à réaliser les conditions nécessaires à l'avènement d'un certain modèle idéalisé de la société » (Schwimmer, 2017, p. 167). À l'instar de Baricco (2015), qui souhaitait comprendre plutôt que juger la mutation de la société à l'ère numérique provoquée par ceux qu'il nommait les barbares, nous désirons connaître les apprentissages induits par les usages numériques chez les adolescents, « au cas où ils aient en fait raison » (p. 3).

Cette recherche ne doit pas servir à prononcer « l'habituel sermon sur les jeunes qui ne lisent plus, qui vont dans les fast-foods et ignorent qui est Michelangelo Antonioni » (*Ibid.*, p. 3), mais elle ne doit pas non plus devenir une injonction à employer le numérique au nom d'un déterminisme technologique qui « implique que les institutions s'adaptent aux impératifs de la base technologique » (Feenberg, 2014, p. 77). En ce sens, nous pensons l'étude des usages numériques en matière de continuité et de discontinuité entre les contextes plutôt que d'une prise de position autour des normes scolaires relativement au numérique. Enfin, nous ne nous inscrivons pas dans un paradigme positiviste ou post-positiviste prônant l'objectivité et la recherche d'une vérité, mais dans l'idée d'une rigueur scientifique. En fait, nous croyons construire notre propre compréhension d'un objet et offrir un cadre d'intelligibilité sur celui-ci. Pendant toute la démarche de rédaction de ce mémoire, nous allons prendre en compte nos présuppositions, mais sans nous laisser guider par elles.

5. LES ENJEUX ÉTHIQUES

Selon Van der Maren (2003), « il n'y a pas de formule décrivant strictement ce que doit être la conduite du chercheur dans chaque situation », mais « envers la communauté scientifique, le chercheur a des responsabilités précises : il doit notamment informer ses collègues des procédures suivies pour en arriver aux résultats décrits » (p. 218-219). Ce dernier aspect constitue justement l'objectif de cette section : informer le lecteur des enjeux éthiques autour de la recherche ci-présente. D'emblée, comme nous réalisons une analyse de documents et que nous n'allons pas être en contact avec des sujets humains durant la collecte des textes, nous ne nous retrouvons pas dans l'obligation d'envoyer une lettre de consentement au comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales (CÉR). Tout de même, nous visons la production d'un travail rigoureux, dépourvu d'une « autobiographie complaisante » (Paillé, 2007, p.12). Cela signifie que durant la recherche, nous allons démontrer la constance de notre attitude critique envers nos observations et la volonté de produire une recherche non orientée par l'anticipation de résultats ou reflétant un parti pris quant à la nature des résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

Ce chapitre expose les résultats de la thématization de notre analyse documentaire. Arrive d'abord la présentation des résultats avec une description des caractéristiques générales de chacune des études recensées et un résumé des résultats obtenus après l'analyse. Ensuite viennent des réponses aux interrogations entourant notre problème de recherche en commentant des thèmes et des segments de textes cadrant dans les rubriques obtenues grâce aux sous-questions de la grille de pré-analyse présentée au troisième chapitre. Celle-ci se voulait une subdivision en unités de signification à partir de notre objectif général de recherche et de nos objectifs spécifiques permettant un arrimage entre le processus d'analyse et la problématique et le cadre conceptuel de ce mémoire (Paillé et Mucchielli, 2016). Enfin, le chapitre se termine par une réponse à la question de recherche de ce mémoire.

1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

1.1. La description du corpus de documents recensés

À l'aide des critères retenus au chapitre précédent, nous avons effectué la recherche par l'intermédiaire d'Internet en privilégiant les bases de données et les croisements des mots-clés mentionnés précédemment (cf. Annexe A). La sélection des textes s'est réalisée en trois temps : la lecture des titres et de résumés des textes; la lecture complète des textes choisis à la suite de la vérification des titres et des résumés; et l'attribution d'un numéro à chaque document retenu pour le classer dans une grille de lecture. Précisément, dans un premier temps, nous avons lu les titres et les résumés des textes obtenus grâce à la procédure d'identification des textes détaillée plus haut pour évaluer si ceux-ci respectent des critères de sélection. Si ce résumé ne s'avérait pas disponible, nous passions directement à la prochaine étape. Notre stratégie a consisté ainsi, dans un deuxième temps, à effectuer une première lecture complète des études recensées. Si celles-ci respectaient les critères, nous les conservions pour l'analyse. Dans un troisième temps, toutes les informations pertinentes des écrits ont été conservées dans la grille de lecture pour pouvoir nous référer facilement aux textes lors de la démarche de thématization (cf. Annexe C).

Au total, 86 documents ont été inclus. Les dates de publication de ceux-ci se situent toutes en 2010 et 2018. Les résultats proviennent tous d'articles, à l'exception de quatre chapitres de *handbook*, de quatre thèses, de trois monographies, de deux rapports de recherche, d'un chapitre de livre et d'un acte de colloque. Aucun critère de restriction de notre méthodologie ne concernait les cadres théoriques et méthodologiques des études, mais nous tenons tout de même à mentionner leur diversité dans les documents recensés, allant de l'étude de cas à la méta-analyse. Les études incluses dans cette analyse documentaire ont été menées dans dix pays différents : Allemagne, Angleterre, Australie, Belgique, Canada, Chine, États-Unis, France, Italie, Malaisie, Norvège, Pays-Bas, Portugal et Suisse. La majorité des études ont été menées en France (n = 35), au Canada (n = 14), aux États-Unis (n = 11) et aux Pays-Bas (n=7).

Un bon nombre d'études (n=34) concernaient les adolescents, mais ne mentionnait pas de tranche d'âge particulière. Nous reconnaissons la population ciblée dans le document par la mention d'un de nos mots-clés se rapportant à l'adolescence. Durant la recension des écrits, nous avons dû élargir la tranche d'âge retenue, passant de 12 à 17 ans à 11 à 18 ans. Nous n'avions pas considéré que dans d'autres systèmes scolaires que le Canada, l'âge associé au secondaire pouvait être différent. Des documents théoriques (n= 28) sur les concepts présents dans notre cadre sont venus nous aider à répondre à la question de recherche, les textes empiriques travaillant conjointement le contexte extrascolaire et le transfert des apprentissages ne ressortant pas suffisamment. Un tableau résumant les caractéristiques des écrits se retrouve à la fin de ce mémoire (cf. Annexe E).

1.2 La présentation de l'analyse documentaire

L'analyse documentaire se divise en quatre grandes sections reprenant les rubriques du relevé de thèmes : les usages numériques extrascolaires; les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires; le transfert des apprentissages; le français, langue d'enseignement. Cette manière de présenter les résultats permet de documenter toutes les facettes du problème de recherche, déjà présentes dans notre titre : « Le transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires des adolescents vers le contexte scolaire : un état des lieux pour le cas de la discipline du français. ». La première

des sections, intitulée « Les usages numériques extrascolaires », sert à répondre aux objectifs spécifiques tandis que les autres nous amèneront, à la troisième partie du chapitre, à formuler une réponse à la question générale de recherche.

Peu d'écrits ne documentaient qu'une pratique numérique, par exemple l'écriture numérique, sans, au moins, mentionner quelques informations pertinentes sur la lecture et la communication orale. De ce fait, de nombreux auteurs se voient mobilisés dans plus d'une sous-rubrique pour le même texte. Cette situation démontre déjà bien les effets du phénomène de la convergence numérique mentionné au second chapitre (Landry et Letellier, 2016). Précisément, le numérique outrepassé les différents médias et les différentes technologies de l'information et de la communication (TIC) et permet de pratiquer des activités d'écriture, de lecture et de communication orale en tout temps et en tout lieu. Les résultats reflètent ce phénomène, ce qui complexifie la mise en place d'une catégorisation où des informations ne répètent pas d'une section à l'autre. Les documents recensés offrent des résultats s'appliquant à la classe de français, mais ne s'y limitent pas nécessairement. Certains propos, comme ceux ciblant les savoirs conditionnels, se révèlent transversaux aux différentes disciplines. Pour faciliter la lecture de la prochaine partie du mémoire, tous les thèmes mentionnés sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4
Résumé de l'analyse thématique

| Rubrique | Sous-rubrique | Thèmes |
|----------------------------------|----------------------|--|
| Usages numériques extrascolaires | Rapport au numérique | <ul style="list-style-type: none"> - Rapport au numérique hétérogène et inégal. - Qualité d'accès au numérique inégale - Fracture numérique sur le plan des usages - Partage de certaines pratiques communes - Impossibilité de généraliser le rapport au numérique sur une génération - Variance des usages selon le sexe - Variance de la perception de compétence avec le numérique selon le sexe - Usages éducatifs plus présents en milieux aisés |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Fréquence élevée de l'écriture numérique - Volonté de socialisation des adolescents - Création et de collaboration par l'écriture |

| | | |
|----------------|--|--|
| | Pratiques d'écriture numérique | <ul style="list-style-type: none"> - Popularité des réseaux sociaux (Ex.: Facebook) - Usage élevé de plateformes de clavardage - Usage du français numérique - Prolongement d'œuvres littéraires par la <i>fanfiction</i> |
| | Pratique de lecture numérique | <ul style="list-style-type: none"> - Adhésion à la culture littéraire populaire - Préférence de lecture de romans en format papier - Recherche d'information en format numérique - Consultation de messages (réseaux sociaux) - Perte de popularité des forums et des blogues |
| | Pratiques de communication orale avec le numérique | <ul style="list-style-type: none"> - Communication par Skype - Création de communauté autour du jeu vidéo - Visionnement de vidéos sur YouTube - Création de vidéos - Usage de services en continu (<i>streaming</i>) |
| Apprentissages | Savoirs déclaratifs | <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissages provenant de pratiques communicationnelles et ludiques - Apprentissage informel du français numérique - Manque d'évidence empirique entre l'écriture SMS et la détérioration des habiletés d'écriture à l'école. |
| | Savoirs procéduraux | <ul style="list-style-type: none"> - Littérature axée sur la lecture et l'écriture - Lecture fragmentée d'un texte en format numérique - Nouvelles stratégies de lecture pour recherche d'information - Manque d'évaluation critique de l'information |
| | Savoirs conditionnels | <ul style="list-style-type: none"> - Sociabilité médiatisée - Adaptation à une situation de communication - Reproduction des préjugés - Enjeux de la cyberintimidation - Manque de sensibilisation au plagiat |
| | Compétences | <ul style="list-style-type: none"> - Développement d'une compétence numérique au travers d'usages numériques communicationnels et ludiques - Perception positive des adolescents de leur habileté au multitâche |
| | Apprentissages formel et informel | <ul style="list-style-type: none"> - Dichotomie entre le contexte scolaire et le contexte extrascolaire - Nécessité de repenser l'apprentissage informel |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| Transfert des apprentissages | | <ul style="list-style-type: none"> - Présence de défis d'ordre technologique, pédagogique, politique et concernant la recherche universitaire |
| | Présence ou absence | <ul style="list-style-type: none"> - Absence de conceptualisation des usages - Rapport au numérique inégal - Potentiel du <i>mobile learning</i> - Potentiel du <i>Bring Your Own Device</i> |
| | Prise en compte du contexte ou non. | <ul style="list-style-type: none"> - Finalités différentes entre les contextes - Présence d'articles théoriques sur le transfert - Étude des usages numériques en vase clos - Reconceptualisation du transfert autour de la translittératie, d'un modèle écologique ou du <i>boundary crossing</i> |
| Français, langue d'enseignement | Contexte scolaire | <ul style="list-style-type: none"> - Compétences spécifiques au 21^e siècle - Grande place de la technologie pour le développement des compétences du 21^e siècle - Renouvellement des curricula scolaires |
| | Écrire des textes variés | <ul style="list-style-type: none"> - Initiatives personnelles des enseignants - Création d'une page Facebook - Activités d'écriture avec Twitter - Usage des technologies pour la collaboration - Création d'un blogue avec un iPad - Usage de Google Drive pour la collaboration - Réinvestissement de la culture première des apprenants - Méfiance envers le clavardage |
| | Lire et apprécier des textes variés | <ul style="list-style-type: none"> - Initiatives personnelles des enseignants - Usage de la liseuse électronique ou de l'iPad - Pratiques de recherche d'information sur Internet - Préférence du format papier pour lecture de romans en contexte scolaire - Place plus grande à la culture populaire - Nécessité de travailler les stratégies de lecture |
| | Communication orale selon des modalités variées | <ul style="list-style-type: none"> - Problématique globale de l'enseignement de l'oral - Peu d'initiatives impliquant les technologies numériques - Accent mis sur l'écoute d'une communication orale - Potentiel des technologies pour l'enseignement oral inexploité |

2. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

2.1 Les usages numériques extrascolaires

Nos trois objectifs spécifiques ciblaient des pratiques numériques extrascolaires liées à chacune des compétences disciplinaires de la classe de français, c'est-à-dire l'écriture, la lecture et la communication orale. Le premier objectif de notre recherche consistait à documenter les pratiques d'écriture numérique extrascolaires des adolescents; le deuxième servait à documenter leurs pratiques de lecture numérique extrascolaires; et le troisième consistait à documenter les pratiques de communication orale avec le numérique des apprenants du secondaire. La présente section présente désormais les résultats de la documentation mentionnée dans les trois objectifs.

2.1.1 *Le rapport au numérique des adolescents*

La recension montre d'abord le développement d'un rapport au numérique unique à chaque adolescent dans la mesure où ce rapport se construit à travers une interaction entre le plan individuel, c'est-à-dire tout ce qui concerne les opportunités d'usage offertes à chaque apprenant en contexte extrascolaire, et le plan collectif, c'est-à-dire l'appartenance à des groupes avec des pratiques numériques culturellement et socialement situées (Collin, 2017). Des études confirment que « l'âge n'explique qu'une partie des variations observées » (*Ibid.*, p. 161), tant en ce qui a trait aux pratiques développées à travers les usages numériques qu'à l'accès aux technologies numériques. Plusieurs textes recensés ne décrivent pas toujours explicitement des pratiques liées à l'écriture, la lecture et la communication, mais ceux-ci tentent de démontrer que le rapport au numérique des adolescents s'avère hétérogène et inégal. Sinon, ils essaient de classer les usagers selon une typologie. Pour cette raison, à notre relevé de thème initial (cf. Annexe B), nous avons ajouté cette rubrique intitulée « le rapport au numérique des adolescents » pour collecter des informations à ce propos que nous présentons dans la prochaine sous-section. Par la suite, au point 2.2, nous proposons la documentation des pratiques numériques des adolescents.

Signalons la présence de plusieurs études venant appuyer l'idée d'un rapport au numérique hétérogène et inégal. Certes, une majorité d'adolescents partage des usages et des pratiques numériques, telles que des pratiques relationnelles, sur des plateformes comme Facebook, Twitter ou toute autre forme de messagerie instantanée, les pratiques informationnelles, notamment sur Google, et les pratiques de consommation médiatique, c'est-à-dire le visionnement de vidéos sur YouTube et Twitch et l'écoute de musique (Burban, Cottier et Michaut, 2013 ; Collin et Karsenti, 2013 ; Collin, 2017; Fehér, Bartók et Fehér, 2018; Lacelle *et al.*, 2017). Dans le même ordre d'idées, Stefl-Mabry, Radlick et Doane (2010) et Guichon (2012) indiquent que la majorité des apprenants interrogés lors de leurs recherches respectives ciblent le multitâche comme une habitude avec le numérique. L'une des élèves confie aux chercheurs que dès qu'elle rentre à la maison, elle réalise, selon ses mots, plusieurs tâches simultanément avec les technologies numériques. Elle allume son ordinateur, discute avec des amis en utilisant la messagerie instantanée, écoute de la musique sur son iPod, navigue sur Internet et effectue ses devoirs. Cette information trouve un écho dans un article de Menrath (2016) rapportant une routine de la consultation des plateformes numériques. Un élève suggère que, malgré l'ennui que cette pratique peut parfois provoquer, il se dirige vers son ordinateur : « Quand j'arrive chez moi, je pose mon sac, ensuite j'allume mon ordi, et c'est toujours pareil, je vais d'abord sur Facebook, puis sur Twitter, puis sur VDM, puis sur Instagram : rien de palpitant, mais, c'est ma petite habitude. » (*Ibid.*, p. 139).

Néanmoins, les pratiques des adolescents deviennent différenciées par la diversité de celles-ci et par la fréquence d'usage du numérique. De plus, comme nous le mentionnons dans notre problématique, si Steeves (2014) notait que 99 % des adolescents du Canada peuvent accéder à Internet, Rideout et Katz (2016) soutiennent quant à lui que ceux moyennement aisés ne disposent pas de moyens de connexion aussi variés d'accès que ceux provenant d'un milieu extrascolaire aisé. Même à accès égal, plus nombreux demeurent les foyers en dessous du seuil de pauvreté à n'accéder à Internet que par l'intermédiaire d'un téléphone cellulaire intelligent (*Ibid.*). Par conséquent, le rapport au numérique développé par chaque adolescent influence sa volonté à recourir aux technologies pour apprendre en milieu scolaire. Cette génération d'apprenants s'avère un ensemble « de sous-groupes

hétérogènes d'usagers numériques, et non pas une catégorie homogène » (Collin, 2017, p. 162). Alava (2016) souligne que cette individualité et cette hétérogénéité ne permettent pas de généraliser des usages numériques extrascolaires sur une génération.

Suivant également cette idée que l'aspect générationnel ne peut donner un portrait adéquat des usages numériques extrascolaires, Burban *et al.* (2013) choisissent de diviser les usagers en différents profils. Un premier profil s'oppose à tous les autres et rassemble les élèves qui utilisent très peu le numérique : les « déconnectés ». Le deuxième profil d'usagers de cette typologie, les « smistes », se caractérise surtout par un temps élevé passé à envoyer des SMS. Les filles constituent largement ce groupe, employant davantage le numérique que les garçons dans le cadre de cette pratique. Un troisième profil nommé les « ludiques » recourt surtout à Internet pour communiquer, jouer, écouter de la musique ou visionner des vidéos. Les garçons s'avèrent ici plus représentés. La classe des « hyper-communicants » présente certaines similitudes avec la classe des « ludiques » avec leur usage récréatif des technologies numériques en contexte extrascolaire. La différence réside dans les actions de rechercher de l'information par intérêt personnel et de la production de ressources numériques comme un blogue. Le dernier profil, c'est-à-dire les « académiques », use surtout des technologies numériques dans le but de s'informer et de produire des travaux scolaires, mais très peu pour se divertir. Cette catégorie contient souvent les bons élèves (*Ibid.*).

Une autre typologie, celle de Gire et Granjon (2012), se révèle intéressante par ce qu'elle indique quant à la question du genre sur les usages numériques. Les auteurs en viennent à établir une typologie de cinq profils, divisé selon l'attitude des usagers envers les différents écrans : *screenagers* (ados-texteurs), *TV-centered* (accros de la télévision), *moderates* (modérés), *no-TV* (ne regardent pas la télévision) et *computer - centered* (utilisent surtout l'ordinateur). Pour les plus vieux adolescents³¹, ceux âgés de 15 à 17 ans, il semble que cette donnée influence significativement la probabilité d'appartenance aux profils d'attitude relativement aux écrans. En effet, « si la totalité ou presque des 15-17 ans sont à la

³¹ Gire et Granjon (2012) divisent la population de leur étude en trois catégories : l'adolescence (15-17 ans); les premières années de l'âge adulte; et l'âge de l'indépendance (25-34 ans). En cohérence avec nos critères d'inclusion, nous ne retenons que les informations de la première catégorie.

fois consommateurs de télévision, d'ordinateur, de vidéos et de jeux vidéo, le poids des différents profils d'utilisateurs des écrans varie selon le sexe » (*Ibid.*, p. 14). La présence moins élevée des filles dans la catégorie *computer – centered* peut toutefois s'expliquer par des contraintes temporelles de loisirs plus importantes, car celles-ci s'impliquent, en majorité, plus dans leur scolarité et déclarent davantage manquer de temps pour leurs loisirs.

Également, la pratique de jeux vidéo vient accentuer cette différence quant au temps passé sur une technologie numérique au quotidien. Si la pratique des jeux vidéo se démocratise de plus en plus chez les filles, « le caractère traditionnellement masculin de cette activité ne s'est pas effacé au cours de la dernière décennie, particulièrement si l'on écarte les joueurs occasionnels » (*Ibid.*, p. 15). En fait, de manière générale, les activités reposant sur une forte composante technique se révèlent toujours moins investies par les filles (Octobre, 2011a). Les distinctions de genre des usages numériques surviennent notamment sur le plan des compétences perçues, les garçons se sentant plus experts dans le maniement des technologies numériques. L'ordinateur « révèle, dans les rapports masculin/féminin, davantage d'idéologie dans les compétences - affirmées pour les uns, déniées pour les autres - que de la réalité effective » (Guichon, 2012, p. 178). En d'autres mots, les filles emploient moins un langage technique que les garçons, qui semblent le manipuler plus aisément, et de manière surtout plus démonstrative. Ici, l'emploi d'un langage technique ne signifie pas une conceptualisation plus poussée des usages numériques chez les garçons, mais bien une connaissance du vocabulaire informatique *à priori* plus élevée que chez les filles.

Cordier (2016), à la suite d'entrevues avec des adolescents, mentionnait que s'avèrent beaucoup plus rares les garçons à avouer un manque d'expertise technique ; lorsqu'ils confient manquer d'aisance avec ces outils numériques, ils s'y prennent de manière confidentielle avec la chercheuse. De plus, « l'expertise est vécue de manière solitaire chez les filles, qui ne la brandissent que rarement comme argument de valorisation sociale. À l'inverse, les garçons experts apprécient de se retrouver entre eux, se regroupant généralement » (*Ibid.*, n.p.). Balleys (2017) relève que « du point de vue de la socialisation au genre et à la sexualité, les clivages sont encore également très prégnants, comme si les

rôles et les normes sexués subissaient une forme de dramatisation à travers le prisme de leur mise en forme médiatisée » (p. 54).

Selon Collin et Karsenti (2013), ces dernières années, une nouvelle fracture numérique émerge, non en ce qui a trait à l'accès aux technologies numériques, mais dans les usages présents hors de l'école. Granjon (2011) affirme qu'« avoir accès à des ressources informatiques ne signifie pas savoir ou pouvoir en tirer profit » (p. 68), et Hargittai (2010) soutient que les adolescents de milieux défavorisés tendent à moins diversifier leurs pratiques avec les technologies numériques que ceux des milieux plus favorisés. Ce dernier distingue deux types principaux d'usages numériques en contexte extrascolaire : 1) les *capital-enhancing uses* et 2) les *recreational uses*. Les premiers correspondent à des usages dont les individus peuvent tirer profit pour l'apprentissage tandis que les deuxièmes ciblent les usages provoquant peu de retombées éducatives pour les usagers. La reproduction, voire le renforcement des inégalités scolaires, « s'incarnerait alors dans des pratiques numériques plus précocement diversifiées chez les jeunes de milieux favorisés que de milieux populaires » (Burban *et al.*, 2013, p. 237). L'emploi du numérique de façon éducative semble également plus fréquent pour les élèves qui fréquentent une école privée (Larose *et al.*, 2010).

En milieux défavorisés, les adolescents adoptent plus de pratiques impliquant des *recreational uses*, alors que ceux des milieux plus favorisés ajoutent généralement des *capital-enhancing uses* aux usages possédant peu d'avantages sur le plan éducatif (Hargittai, 2010). L'usage des parents des technologies numériques mérite aussi une prise en considération en ce sens qu'il apparaît formateur de ceux de leurs adolescents. Si les parents proviennent d'un milieu favorisé, leurs usages se retrouvent généralement plus en cohérence avec les attentes du milieu scolaire, augmentant les *capital-enhancing uses* que leur adolescent adopte avant leur arrivée à l'école. L'origine sociale des parents « n'intervient pas seulement sur l'aspect matériel d'achat d'ordinateurs, mais également dans la définition du mode de contrôle parental et du mode de médiation scolaire des usages numériques » (*Ibid.*, p. 99). Ces écrits tendent vers la conclusion suivante, proposée également par Collin (2017) : les apprenants ne sont pas tous prêts à réaliser des apprentissages formels avec le numérique.

2.1.2 Pratiques d'écriture numérique

Les pratiques d'écriture se diversifient et se multiplient au point d'occuper désormais le temps libre de nombreux adolescents, et ce, à raison de plusieurs heures hebdomadaires (Perret et Massart-Laluc, 2012). Les documents du corpus illustrent des usages chez les adolescents s'inscrivant dans des pratiques de socialisation, des pratiques de création et des pratiques scolaires comme la résolution collaborative d'un problème lié à un devoir ou l'étude d'un examen en groupe. Dans un article portant sur les usages numériques, Aillerie (2011) aborde les pratiques communicationnelles du contexte scolaire en mettant l'accent sur la socialisation. L'expression de sociabilité numérique illustre l'adéquation entre l'emploi d'outils de communication en ligne et les besoins relationnels des adolescents (*Ibid.*). Les pratiques communicationnelles remplissent des fonctions de construction de soi chez les adolescents, notamment par la formation de leur culture numérique.

Du côté des plateformes numériques d'écriture utilisées au quotidien par les adolescents, si le blogue connaissait une forte popularité durant les années 2000, les réseaux sociaux le dépassent désormais (Balleys, 2017). Un réseau social comme Facebook séduit les adolescents avec les nombreuses ressources technologiques qu'il met à leur disposition pour demeurer en interaction constante, la majorité d'entre elles impliquant l'écriture : babillard, messagerie instantanée et messagerie de type courriel. Aussi, le fait de voir les profils de leurs amis et de recevoir constamment de la rétroaction quant à leurs usages par des notifications enrichit la motivation et l'intérêt des jeunes à retourner régulièrement sur ces plateformes pour communiquer avec d'autres usagers. Le clavardage, une pratique se déroulant en direct en ligne avec une ou plusieurs personnes et se démarquant par sa rapidité et son instantanéité, constitue l'outil de Facebook le plus populaire. Marcoccia (2011) rapporte que 90 % des lycéens et 60 % des collégiens recourent à la messagerie instantanée, en particulier celle qui est intégrée à Facebook.

Cette pratique communicationnelle obéit à des codes distincts de ceux de l'écriture scolaire (Bazile, 2015; Gonthier et Leblanc, 2013). Avec le clavardage, les adolescents « transgressent les normes de l'orthographe française, soit les normes de l'orthographe grammaticale et lexicale, puisqu'ils utilisent une langue codée qui diffère en de nombreux

points du français conventionnel » (Gonthier et Leblanc, 2013, p. 342). Ils écrivent avec un français dit « numérique », ou encore « langage SMS », caractérisé par un certain nombre de procédés scripturaux liés à la fois à des besoins techniques et à des manifestations identitaires. En effet, il s'agit d'un langage éloigné de celui du groupe des adultes permettant aux adolescents de s'éloigner de celui-ci (Mercklé et Octobre, 2012). Les garçons et les filles l'emploient en contexte extrascolaire, mais ces dernières clavardent durant un nombre d'heures plus élevé que les garçons (Burban *et al.*, 2013). Paradoxalement, les garçons effectuent plus d'erreurs de français, mettant à mal l'idée que le clavardage causerait une confusion entre le français standard et le langage SMS (*Ibid.*).

Les pratiques communicationnelles accompagnent parfois des pratiques de création impliquant l'écriture. Depuis plusieurs années, des travaux menés dans le champ des *cultural studies* portent sur la manière dont les communautés de s'approprient les productions issues de la culture populaire (Lebrun, 2015; Lacelle *et al.*, 2017; Penloup, 2017). Ainsi, la *fanfiction* remet en question l'idée d'un canon littéraire par sa vision de l'œuvre originale comme une source de références plutôt que comme un univers n'appartenant qu'à une personne. Un bon nombre d'adolescents fréquentent des sites de *fanfiction* qui, à partir des œuvres de culture populaire, autant des livres, des séries télévisées que des films ou des jeux vidéo, les amènent à s'investir dans des réécritures ou des prolongements d'œuvres originales par une réappropriation des personnages et de l'histoire d'une œuvre. Ces communautés s'organisent autour de forums, et les internautes les composant interagissent avec les auteurs de ces histoires, notamment en donnant des rétroactions.

Concernant la réalisation de travaux formels scolaires, les adolescents interrogés lors de la recherche d'Alava (2016) sont 37,9 % à travailler sur Internet en équipe, notamment à propos de la préparation d'exposés oraux, et 52,2 % à interroger leurs pairs en ligne pour vérifier un résultat d'un devoir quelconque, toutes disciplines confondues. Ce type de collaboration, réalisé en contexte extrascolaire par le clavardage ou la création de groupe sur Facebook, s'avère non initié par les enseignants (Guichon, 2012).

2.1.3 Pratiques de lecture numérique

Quelques tendances en lecture numérique ressortent de notre documentation. D'abord, les différents usages numériques des adolescents liés à la lecture facilitent leur adhésion à la littérature de culture populaire, bien que ce groupe tende à une grande perméabilité à celle-ci même sans l'implication du numérique (Lebrun, 2015). Ceux-ci consomment ces œuvres sous forme de livres papier, mais également, dans une moindre mesure, sous format numérique et sous la forme de produits dérivés, dont les films³² et les jeux vidéo³³. Les adolescents, plus que tout autre groupe de la population, prolongent la consommation d'une œuvre littéraire de culture populaire grâce à leurs usages numériques (*Ibid.*) comme la *fanfiction*, un genre d'écriture numérique. Les différentes pratiques sont en interaction selon l'objectif visé.

Les adolescents ne développent pas, en majorité, d'appétence pour le livre numérique, ceci limitant les apprentissages extrascolaires rendus possibles avec cette technologie numérique. À ce propos, Beaudry et Brehm (2017) referent à Cuban (2006) en rappelant cette citation: « iPads are marvelous tools to engage kids, but then the novelty wears off and you get into hardcore issues of teaching and learning » (n.p.). Bref, des usages numériques liés à une intention pédagogique cohérente avec les savoirs disciplinaires favoriseraient les apprentissages des adolescents plutôt que le numérique en lui-même. Il faut demeurer prudent dans l'évaluation de l'intérêt des élèves pour des livres numériques qui, pour la plupart, n'offrent pas un véritable contenu interactif se rapprochant des sites que les adolescents consultent sur Internet (*Ibid.*). Lacelle et Lebrun (2016) recommandent de ne pas simplement transférer un texte en format papier dans un environnement numérique sans le modifier préalablement dans sa mise en forme. Par exemple, la version numérique du *Horla* proposée par l'éditeur L'Apprimerie (2014) mêle narration, animations et musique, mais « la plupart, sinon la totalité, des versions numériques des œuvres classiques sont, en fait, de simples numérisations des versions sur papier » (*Ibid.*, n.p.).

³² Citons seulement *Harry Potter* et *Hunger Games* comme exemples (Lebrun, 2015).

³³ Notamment, des romans d'Assassin's Creed sont parus après la sortie du jeu, et l'écrivain Tom Clancy a participé à la rédaction de nombreux scénarios de jeux vidéo.

Hors des pratiques de lecture de roman de littérature jeunesse, si la messagerie instantanée permet aux adolescents d'écrire de façon récurrente, l'interaction permise par celle-ci avec d'autres usagers fait en sorte que cette pratique communicationnelle devient une activité de lecture (Gonthier et Leblanc, 2013; Marcoccia, 2011). Avant l'arrivée de cet outil de communication, les gens communiquaient à l'oral en présentiel ou par téléphone. Désormais, l'interaction entre deux personnes passe par l'écriture et la lecture (Marcoccia, 2011). La lecture subit un processus de fragmentation et acquiert une dimension interactive (Penloup, 2012). Également, dans le cadre d'un devoir ou d'un loisir, la majorité des adolescents développe une pratique autonome de recherche d'informations³⁴, celle-ci constituant leur principale pratique de lecture (Alava, 2016; Deng *et al.*, 2016; Guichon, 2012; Stefl-Mabry, Radlick et Doane, 2010). Cette recherche d'information chez les adolescents se réalise à partir du moteur de recherche Google, souvent pour accéder à Wikipédia. Une étude de Belhadjin *et al.* (2012) montre que les habitudes sont tout aussi contrastées :

Consulter des dictionnaires ou participer à des débats ou des forums remporte peu l'adhésion des élèves de la classe, alors que la consultation de courrier électronique ou les chats semblent plus en faveur, puisque près de la moitié s'y adonne plusieurs fois par jour. (p.202)

Cette dernière information nécessite une nuance. S'ils semblent préférer effectivement clavardage, les adolescents visitent un peu les forums, particulièrement la plateforme Reddit, pour discuter d'un sujet, télécharger des fichiers déposés par d'autres usagers ou pour apprendre de nouvelles choses en posant des questions, parfois sur des savoirs déclaratifs sur des sujets les passionnant ou sur savoirs procéduraux selon leurs besoins du moment (Deng *et al.*, 2016). Enfin, 35,7 % des jeunes cherchent directement des solutions ou des corrigés sur Internet pour copier directement (*Ibid.*). Toutefois, selon Guichon (2012), « la nature indifférenciée de la notion d'information ne permet pas de distinguer le type d'information recherchée, si celle-ci est de nature encyclopédique ou bien anecdotique » (p. 167). La recherche d'informations peut ne cibler aucun objectif précis, permettant à l'auteur de la

³⁴ Une recherche de Guichon (2012) estime que la recherche d'informations constitue l'activité numérique la plus courante (78,9 % des apprenants en réalisent quotidiennement), à part égale entre les filles et les garçons.

comparer à du zapping télévisuel. Enfin, par rapport à la recherche d'information, l'inscription dans une communauté de joueurs de jeux vidéo ou de lecteurs de *fanfiction*, la pratique des jeux en ligne, la recherche de codes et l'alimentation d'un profil Facebook supposent en même temps toute une panoplie d'actions d'ordre informationnel nécessitant des compétences de lecture. Selon Lebrun (2015, p. 13) :

Les jeunes adoptent massivement les réseaux numériques pour leurs usages culturels, mais pour découvrir les nouveaux contenus les méthodes traditionnelles restent prépondérantes. Ces « méthodes traditionnelles » sont le réseau d'amis et la famille, l'Internet général et l'écoute de la radio et de la télévision, qui, tous les trois, dépassent les réseaux sociaux comme source d'information en 2012.

2.1.4 *Pratiques de communication à l'oral avec le numérique*

Si un logiciel permettant aux usagers de passer des appels téléphoniques ou vidéo tel que Skype s'avère populaire chez les adolescents (Naffi et Davidson, 2015), il ressort de l'analyse du corpus que les auteurs ne portent pas autant attention aux pratiques extrascolaires de communication orale qu'aux pratiques numériques impliquant l'écriture et la lecture. Lenhart, Ling, Campbell et Purcell (2010) donnent comme explication à cette tendance le fait que les jeunes de 12 à 18 ans communiquent par SMS de façon plus intensive que par la téléphonie orale ou par la communication avec Skype. De plus, la popularité des réseaux sociaux fait en sorte que l'écriture et la lecture prennent le pas sur la communication orale dans le quotidien des adolescents. Une nuance à ce portrait cible les adeptes de jeux vidéo (Denouël et Granjon, 2011; Pinault, 2013). Grâce aux ordinateurs ou aux consoles de jeux vidéo, les joueurs communiquent oralement pour coopérer et réaliser divers objectifs.

La popularité des *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPG), comme *World of Warcraft*, ou de jeux multijoueurs en ligne, comme *Fortnite*, explique la présence de cette pratique communicationnelle à l'oral chez jeunes, en particulier chez les garçons. Dans un jeu comme *World of Warcraft*, l'utilisateur dispose de plusieurs manières d'établir la communication avec les autres : en rédigeant un message dans le jeu qui est visible pour toutes les joueuses et tous les joueurs se trouvant à proximité, en envoyant un message sur un réseau ou en discutant avec un casque d'écoute (Pinault, 2013). Cette dernière façon de communiquer demeure la plus fréquente, mais il reste à noter que le jeu vidéo peut

également provoquer certaines pratiques d'écriture pour communiquer avec les autres joueurs. Une forme de socialisation se crée autour du jeu vidéo, le succès rencontré par ce type de jeu semblant reposer, en grande partie, sur la possibilité de former des regroupements de joueurs (*Ibid.*).

Chez les adolescents, YouTube constitue le média social le plus apprécié, avec Facebook (Alava, 2016; Balleys, 2018; Naffi et Davidson, 2015). Tous les jours, « des milliers de jeunes postent sur YouTube des vidéos dans lesquelles ils s'expriment face à la caméra, depuis l'environnement domestique de leur chambre, leur salle de bains ou leur salon » (Balleys, 2018, p. 128). Il apparaît que les contenus de ces vidéos sont axés sur une quête de soi à travers l'autre. Sur YouTube s'observe un besoin d'appartenir à une communauté identitaire, « que ce soit autour du véganisme, de la transsexualité, du féminisme, des mangas, des jeux vidéo ou de la lecture » (*Ibid.*, p.129). Les vidéos sont considérées comme des rendez-vous médiatiques entre les « youtubeurs » et les abonnés, ce qui implique une responsabilité de la part des premiers. Tout retard dans la publication d'une vidéo donne lieu à la formulation d'excuses et de justifications. Quant à l'écoute, l'une des composantes de la compétence de la communication orale (Gouvernement, 2006), la popularité de YouTube se révèle également incontestable (Naffi et Davidson, 2015). Lors de la réalisation d'un devoir ou durant leurs loisirs, plusieurs adolescents recourent à YouTube pour obtenir des réponses à leurs questions. Ils peuvent seulement écouter la vidéo ou encore poser des questions aux autres usagers par la fonction commentaire sous la vidéo.

Également, durant les années 2010, voient le jour des services de lecture en continu (*social live streaming services*) (Scheibe, Fietkiewicz et Stock, 2016). Chaque usager peut produire et diffuser son programme en temps réel sur des plateformes numériques comme Twitch³⁵ (Fehér *et al.*, 2018) ou YouNow, une plateforme spécifiquement pour les adolescents, en plus d'écouter différents *podcasts* (Scheibe *et al.*, 2016). Les usagers de YouNow aiment regarder les diffusions, clavarder en les regardant et récompenser les artistes

³⁵ Ce service en continu en raison de la popularité de la diffusion de jeux vidéo et d'événements sportifs électroniques (*eSports*). Populaire depuis son rachat par Amazon en 2014, cette plateforme n'est pas encore mentionnée par beaucoup de textes de la littérature scientifique (Scheibe *et al.*, 2016).

en utilisant des émoticônes. Ces plateformes, majoritairement axées sur la communication orale, intègrent également des éléments de l'écrit par le clavardage. Le principal motif d'utilisation de YouNow demeure sa facilité d'usage (*Ibid.*). Ensuite, comme pour YouTube, vient la satisfaction du besoin de présentation de soi, suivi de l'ennui et de l'acceptation par une communauté. Il existe déjà des recherches étudiant individuellement chaque plateforme numérique, mais seulement quelques études scientifiques sur les services de lecture en continu en direct en général.

2.2 Les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires

Si la section précédente du chapitre nous permettait de répondre à nos trois objectifs spécifiques, celle-ci et les suivantes nous amèneraient à répondre à la question générale de recherche et à l'objectif général de documenter les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires que les adolescents transfèreraient vers l'apprentissage de la discipline scolaire du français. Cette partie aborde directement la première étape, c'est-à-dire les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires. Afin de répondre à la question de la pré-analyse, celle interrogeant la présence d'apprentissages pertinents pour la discipline du français, nous rapportons des propos d'auteurs abordant l'apprentissage de savoirs déclaratifs, de savoirs procéduraux, de savoirs conditionnels et de compétences.

Globalement, les écrits autour des apprentissages en contexte extrascolaire s'ancrent autour du besoin de socialisation des adolescents, et ce, selon Balleys (2017), pour la raison suivante : l'adolescence se caractérise par une volonté de se distinguer d'autres catégories d'âge en démontrant notamment une forme de défiance envers le monde des adultes, en adoptant un langage propre au groupe d'âge et en revendiquant une autonomie. Pour Mercklé et Octobre (2012) : « L'adolescence se caractérise par une réorganisation des agendas culturels, qui prend une double forme : celle d'une redéfinition des répertoires de loisirs, et celle d'une modification des rythmes de chaque activité » (p. 3). L'apprentissage de la socialisation commence en contexte extrascolaire, auprès des pairs (Balleys, 2017), et mérite que nous lui portions une attention par son lien avec l'un des axes de la mission de l'école : socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble (Gouvernement du Québec, 2006).

Également s'ajoutent quelques apprentissages sur la recherche d'information, la création et les enjeux éthiques de la navigation sur Internet, ceux-ci impliquant tous des pratiques communicationnelles. Naffi et Davidson (2015) affirment que les discours des participants de leur recherche ont « permis de découvrir les stratégies utilisées par l'adolescent pour arriver au phénomène central, soit la constante participation aux conversations, l'apprentissage par les pairs, la découverte individuelle et l'évaluation de ses goûts, ses pensées et ses stratégies à travers le regard de l'autre en ligne » (p. 10). Les apprentissages issus des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale avec les technologies numériques s'ancrent ainsi dans une logique de socialisation et de coopération.

2.2.1 Savoirs déclaratifs

Généralement, les adolescents associent l'usage des technologies en dehors de l'école aux activités quotidiennes, axées sur les pratiques communicationnelles et ludiques, tandis que l'usage acceptable en milieu scolaire concerne le travail et l'apprentissage formel (Lewin et Charania, 2018). Pour cette raison, ils ne considèrent pas que des apprentissages impliquant des technologies obtiennent de la valorisation par leurs enseignants. Sur le plan de l'écriture, une certaine dissociation entre la communication et l'acte d'écrire ressort du discours des adolescents. Perret et Massart-Laluc (2012) soulignent que les pratiques d'écriture constituent une forme d'expression de soi, mais que dans la perception des adolescents, l'action de s'exprimer ne s'accompagne pas de celle de travailler. De ce fait, les apprenants de niveau secondaire ne considèrent pas nécessairement que les savoirs de leur usage quotidien démontrent de la pertinence à l'école pour la réalisation d'un travail formel.

Penloup (2017) prend l'écriture numérique comme un objet d'étude et montre qu'en contexte extrascolaire, les adolescents acquièrent des savoirs, de façon souvent implicite, sur une nouvelle variété d'écrits. Le développement « d'un ensemble de variantes plus ou moins stabilisées qui constituent ce qu'on appelle « le langage SMS » ou « français numérique » » (Ibid., p. 60) provient de l'omniprésence du numérique et s'écarte de la norme de la discipline du français comme langue d'enseignement. Ce français numérique se retrouve parfois sur des écrits papier comme les agendas des adolescents. De travaux, depuis les années 2000, interrogent les procédés sur lesquels ils reposent.

Les premiers savoirs servent à parvenir « à simplifier la langue française » (*Ibid.*, p. 61), notamment en abrégant les formes, en supprimant les marques de pluriel ou en ayant recours à des sigles pour tendre vers le message le plus court possible. En clavardant, les adolescents s'initient rapidement à l'usage de ce langage et à ses savoirs. Par exemple, le mot « bonjour » devient « bjr », la formule de salutation « salut » perd quelques lettres en devenant « slt », et le syntagme « mort de rire » en vient à se résumer à « mdr ». Les deuxièmes savoirs concernent la « notation sémiophonologique³⁶ » (*Ibid.*, p. 61) dont les procédés les plus fréquents reposent sur le remplacement d'un son par une lettre avec la valeur sonore qu'on lui confère quand on la dénomme (« Je t'm » pour « je t'aime »), sur le recours à la valeur phonétique d'un chiffre (« un clld'œil » ou « un clin d'œil ») ou sur emprunts à d'autres langues telles que l'anglais. Les derniers savoirs que les adolescents apprennent lorsqu'ils arrivent sur Internet pour communiquer avec d'autres internautes consiste aux formes d'écriture permettant d'exprimer des émotions. Ainsi, pour réagir au contenu ou au contextuel d'une communication à l'écrit (pallier l'absence physique de l'interlocuteur et/ou intégrer une dimension ludique de nouveau), les apprenants du secondaire emploient des émoticônes, une répétition de signes ou l'usage de majuscules reflétant l'émotion de la personne à son message, par exemple : TA DIT KOI ?????? (*Ibid.*).

Cette variété du français, née avec le développement du numérique, amène les adolescents à acquérir les codes d'une écriture régie par des normes différentes de celles de l'école. Penloup (2017) pose la question suivante : menace-t-elle la maîtrise du français normé? À ce propos, si les documents recensés ne permettent pas de déterminer les effets concrets de ce langage SMS sur l'apprentissage du français normé, certains auteurs du corpus soulignent que les recherches existantes tendent vers la conclusion que le clavardage ne semble pas influencer défavorablement la maîtrise du français écrit des apprenants du secondaire (Bazile, 2015; Joannidès. 2014; Lacelle *et al.*, 2017; Penloup, 2017). En effet, les « jeunes scripteurs ne confondent pas la variété électronique avec la variété standard » (Joannidès, 2014, p. 280).

³⁶ Une écriture créative faite de contractions, de néologismes et de phonèmes (Penloup, 2017).

Cette conclusion va dans le même sens que celle de Lacelle *et al.* (2017, qui mentionnent que la recension des écrits réalisée par Jacobs en 2008, de même qu'une recherche expérimentale du même auteur, tend vers la thèse d'un manque d'évidence empirique entre l'écriture SMS et la détérioration des habiletés d'écriture à l'école. Les adolescents « savent distinguer les normes d'une écriture académique (usage de la ponctuation et des accords), et, inversement, celles d'une écriture familière (usage des abréviations, fautes d'orthographe, erreurs typographiques, écriture spontanée) » (*Ibid.*, p. 55). Toutefois, les analyses de Joannidès (2014) indiquent que des indices « plaident pour l'établissement d'un lien qui n'induit, certes, pas de confusion entre les variétés mais qui pèse de manière négative sur la maîtrise des normes orthographiques » (p. 280), notamment en ce qui a trait aux erreurs de segmentation (ta pour t'a, enfait pour en fait) ou des erreurs sur les finales en « é ». Penloup (2017) propose de faire de cette variété que la plupart des apprenants comprennent, un objet d'étude et d'échange au sein de la classe. Celle-ci offre l'occasion d'aborder avec des adolescents la variation de la langue française.

Un phénomène semblable à l'écriture numérique s'observe en ce qui a trait à la lecture sur Internet. Belhadjin *et al.* (2012) rapportent que pour plusieurs apprenants interrogés, « lire, c'est lire un roman » (p. 202), en ce sens que ceux-ci croient que la lecture repose sur un processus linéaire appliqué à un texte narratif. Les pratiques de lecture numérique, comme la recherche d'information, ne font généralement pas partie de leurs pratiques déclarées. Concernant la communication orale, nous ne pouvons statuer sur les représentations des adolescents quant à la légitimité accordée à cette pratique. Quelques initiatives d'usage des technologies existent pour développer cette compétence (Garcia-Deban, 2016; Lebrun, 2015), mais il ne semble pas, à notre connaissance, y avoir des écrits sur les savoirs provenant du quotidien des adolescents en ce qui a trait à la communication orale. Bref, les adolescents ont l'impression que les technologies numériques sont confinées aux matières scolaires et que l'école ne tire pas correctement parti du potentiel des technologies numériques pour enrichir l'apprentissage (UNICEF, 2017), même si l'étude des réponses à l'enquête PISA montre que des élèves de 15 ans ont développé des connaissances qu'ils mobilisent dans la lecture de pages web et la recherche d'information (Elalouf, 2012).

2.2.2 *Savoirs procéduraux*

Ces résultats ciblent surtout des savoirs procéduraux induits par des usages numériques extrascolaires concernant la lecture numérique. Les enseignants de français devront maintenant connaître cet aspect de l'apprentissage de la lecture parce que comme les adolescents lisent de courts textes, avec comme objectif la recherche d'information, ceux-ci utilisent des stratégies de lecture en fonction de l'objectif et du support utilisé (Belhadjin *et al.*, 2012). La conception traditionnelle de la lecture évoquant un lecteur lisant un texte continu de façon systématique, du début à la fin, réductrice concernant la lecture imprimée, « s'éloigne encore plus de la réalité lorsque l'on observe la lecture numérique » (Rouet, 2016, p. 119). Qu'il s'agisse de SMS, de pages Web ou de roman, « le lecteur accède au texte numérique par une combinaison d'exploration visuelle (de listes ou de menus, par exemple) et d'actions explicites comme la formulation de requêtes ou la sélection de liens » (*Ibid.*). Ces actions supposent de la part du lecteur une réflexion sur l'information qu'il cherche.

Les processus cognitifs mis en jeu dans la lecture numérique en recherche d'information sont les suivants : d'abord la formation des buts, en ce sens que « par définition, toute recherche d'information nécessite la formation préalable d'un objectif (définir ce qui est à chercher) » (*Ibid.*, p. 120); ensuite le rejet des informations non pertinentes, dans lequel le lecteur « doit alors réprimer l'envie de choisir ces informations et poursuivre son évaluation des autres possibilités offertes » (*Ibid.*); et enfin le passage d'un mode de traitement soutenu à un mode superficiel. Le « le lecteur doit à ce stade encore faire abstraction des indices implicites donnés par la position respective des informations sur la page, et même dans certains cas rechercher activement des informations qui ne sont pas immédiatement visibles, mais demandent la sélection d'un lien enchâssé ou le défilement de la page » (*Ibid.*).

La confrontation avec l'écran ou la page implique de réorganiser les stratégies pour asseoir leur compréhension. Comprendre les textes proposés dans les forums, les réseaux sociaux ou les sites Web demande également de faire la part entre la description, l'interprétation, l'argumentation (Rouet, 2016). Pour cette raison, le lecteur doit apprendre à considérer les conditions qui ont entouré sa production : l'auteur, l'expertise de celui-ci et

son intention de communication. Il faut également « situer le texte lui-même, par exemple sa date de production, son mode de diffusion (est-ce une correspondance privée ou un article dans un grand journal?), le destinataire auquel il s'adresse » (*Ibid.*, p. 121).

Des textes multimédias poseraient sûrement des défis à des élèves en raison, notamment, des animations qui bouleversent les habitudes de lecture d'une œuvre longue comme un roman (Lacelle et Lebrun, 2016). La difficulté à évaluer la véracité de cette réserve met au jour le manque d'études approfondies sur la lecture d'œuvres numériques. Ensuite, relativement aux stratégies de lecture, les jeunes reconnaissent difficilement qu'ils lisent quand ils se trouvent devant un écran (*Ibid.*). Selon eux, ils regardent de l'information et naviguent des hyperliens. Les apprenants interrogés par Belhadjin *et al.* (2012) associent la lecture sur l'écran avec le prélèvement d'informations et la lecture papier avec des textes longs comme un roman. Les stratégies de lecture s'avèrent linéaires en format papier, ce qui procède d'une habitude provenant généralement de l'école, et fragmentées sur écran (*Ibid.*).

Il s'avère essentiel pour l'Éducation d'assurer non seulement la maîtrise de la lecture au sens classique (décodage et compréhension du sens), mais encore des habiletés plus complexes qui caractérisent la lecture en environnement numérique : recherche et évaluation de l'information (Rouet, 2016). Dans un contexte informel, l'appréhension de l'outil Internet et de l'activité de recherche numérique se fait dans un climat de confiance entre les membres d'un groupe, où chacun bénéficie de l'expertise de l'autre, donnée en partage de manière spontanée. Wikipédia demeure depuis plusieurs années la source d'information écrite privilégiée des adolescents (Cordier, 2011; Guichon, 2012; Sahut, 2016), mais les lycéens interrogés lors des entretiens de l'étude de Guichon (2012) mentionnent prendre progressivement l'habitude de vérifier la véracité des informations obtenues grâce à ce site. En milieu scolaire, le climat d'usage de l'outil numérique devient tout autre : le poids des prescriptions contraint les démarches de recherche d'information des adolescents. En plus, aujourd'hui, un grand nombre de jeunes croient automatiquement en la véracité des résultats trouvés en tête de liste d'une recherche sur Google (Rouet, 2016). Ces apprentissages du contexte extrascolaire nécessitent d'être retravaillés pour convenir au milieu scolaire.

2.2.3 *Savoirs conditionnels*

Les savoirs conditionnels relèvent « des bases d'une éthique de la communication » (Simard *et al.*, 2010, p. 109). Ils renvoient à l'idée d'adapter son comportement aux différentes situations. Suivant la définition d'un savoir conditionnel, nous voyons la pertinence de nous interroger à savoir si les adolescents prennent en considération les enjeux éthiques autour de leurs usages numériques, ceux-ci impliquant la communication par les réseaux sociaux, les blogues, les forums, les plateformes en continu de visionnement de vidéos comme YouTube, Twitch ou YouNow qui possèdent des services de clavardage et les jeux vidéo en ligne. Également, depuis l'avènement et la massification des téléphones intelligents, les plateformes d'échange en ligne accompagnent les adolescents dans leurs routines quotidiennes de socialisation. Balleys (2017) utilise la notion de « sociabilité médiatisée » pour montrer de quelle manière la sociabilité s'expérimente et se négocie dans le prolongement de la sociabilité en présentiel. Ainsi, certains enjeux deviennent transversaux aux différentes disciplines. Par conséquent, l'enseignant de français doit tout de même les considérer. Nous commençons par ces enjeux.

Selon Balleys (2017), les réseaux sociaux demeurent empreints de préjugés culturels, et ce, sans que les jeunes en aient conscience. Ces plateformes numériques deviennent une réplique des divisions réelles. Les résultats convergent vers le constat de rapports sociaux profondément inégalitaires du point de vue des appartenances sociales et de genre des individus. C'est « dans un contexte triplement stratifié que la socialisation adolescente contemporaine s'inscrit, et ce dans tous les pays, francophones et anglophones, dans lesquels les enquêtes ont été effectuées » (*Ibid.*, p. 53). Un contexte de la sorte mène à une extension de l'enjeu de l'intimidation chez les jeunes, c'est-à-dire la cyberintimidation. Malgré la sensibilisation, les élèves continueraient à diffuser sur les réseaux sociaux des propos et contenus à l'endroit de leurs pairs sans toujours en mesurer l'impact négatif (Blaya, 2013). L'apprentissage du respect d'autrui lors de l'usage d'Internet n'a pas lieu chez tous les jeunes. Dans bien des cas, les adolescents ne prennent pas conscience de la gravité de leurs gestes (*Ibid.*). Ainsi, plusieurs jeunes doivent apprendre à affronter des enjeux de cyberintimidation, comme intimidateurs ou comme victimes. Ceux-ci sont résumés dans ce tableau.

Tableau 5
Les enjeux de cyberintimidation (Blaya, 2013)

| Enjeux | Description |
|-----------------------------------|--|
| Le vidéolynchage | Photographier l'agression physique d'une personne à l'aide d'un téléphone portable et diffuser les images à un certain nombre de personnes. |
| Les menaces | L'envoi répété de menaces vise à nuire au bien-être et au sentiment de sécurité de la victime. Ces menaces peuvent avoir des conséquences dramatiques telles que le suicide de la personne qui en fait l'objet. |
| La prise et la diffusion d'images | Certaines personnes s'amuse à prendre des photos, films du corps des victimes et à les diffuser contre leur volonté. Ces films ou photos sont l'objet de commentaires humiliants sur les blogues, forums ou réseaux sociaux. |
| Le <i>slut shamming</i> | Cela consiste à faire blâmer et faire honte à des filles dont la tenue, le comportement sexuel, le maquillage ou l'allure générale ne correspondraient pas aux critères de respectabilité dominants. |
| L'intimidation et la traque | Le téléphone portable peut aussi être le moyen d'intimider et de traquer une victime choisie. |

| | |
|-------------------------|--|
| Le lynchage | Il s'agit de l'envoi de messages hostiles, haineux, insultants qui ont pour objectif de discréditer une personne et de la faire exclure par les autres sur un forum, un blogue, un réseau social ou un SMS. |
| L'usurpation d'identité | Consiste à utiliser l'identité d'une autre personne à son insu. |
| Le trollage | Cela consiste au dénigrement d'un sujet de discussion dans un groupe, une communauté, un forum ou à parasiter, perturber une communauté en ligne. Les objectifs sont variés. Le troll peut vouloir imposer son point de vue, ses idées, provoquer ou tout simplement s'amuser. Il peut aussi vouloir déstabiliser et détruire un groupe dont les idées seraient en opposition aux siennes. |
| Cybersafety | La plupart des élèves ignoreraient les risques et dangers que représente le partage d'informations personnelles sur Internet (incluant le partage de propos, de photos et de vidéos sur les réseaux sociaux), notamment pour leur propre sécurité ou leur réputation. |

Quant au plagiat, l'un des risques lors de la recherche d'information et de la réalisation d'un travail scolaire de français impliquant le numérique, la majorité des élèves vont plagier sans se questionner sur les conséquences (Evering et Moorman, 2012). Toutefois, si les apprenants tendent à copier une partie d'un site Internet pour la réalisation

d'un travail scolaire, ils le font parce qu'ils ne savent pas citer correctement les sources. Cet apprentissage ne se réalise pas en contexte extrascolaire parce que l'accessibilité de l'information et le manque de conséquences donnent aux adolescents une impression de gratuité et les amènent à répéter l'acte de plagiat. Également, les adolescents ne voient pas le vol de mots pour un travail scolaire comme étant une énorme infraction parce qu'ils n'essaient pas de passer le travail pour le leur dans un autre contexte de publication que celui du cadre scolaire où l'enseignant constitue le seul lecteur (*Ibid.*). Pour éviter le plagiat, il devient essentiel d'établir des attentes claires pour les travaux et de travailler en collaboration avec les élèves pour faire en sorte qu'ils puissent respecter ces attentes. Il faut que l'éducation par rapport au plagiat soit réalisée de manière explicite (*Ibid.*).

Par rapport strictement à la discipline du français, l'analyse des textes composant le corpus confirme qu'au quotidien, lorsqu'ils clavardent (Aillierie, 2011; Gonthier et Leblanc, 2013; Perret et Massart-Laluc, 2012) ou rédigent des histoires sur des sites de *fanfiction* (Lacelle *et al.*, 2017), les adolescents apprennent, de manière plus ou moins consciente, à s'adapter une situation de communication particulière. En effet, la rédaction de SMS implique l'emploi de codes qui leur sont propres, au point que de nombreuses personnes vont affirmer que les jeunes « écrivent comment ils parlent » (Perret et Massart-Laluc, 2012, p. 7). *La fanfiction* possède ses propres codes implicites au sein de la communauté lui servant de destinataire (Lacelle *et al.*, 2017). En ce sens, les adolescents fréquentant ces sites apprennent de manière informelle qu'un genre possède des règles à respecter et que la rédaction d'un texte nécessite de prendre en compte la présence d'un destinataire. En fait, les membres de la communauté d'internautes démontrent un « engagement profond à lire de la *fanfiction* originale et à contribuer au développement des diverses habiletés d'écriture de leurs membres » (*Ibid.*, p. 47). Cet aspect collaboratif de la *fanfiction* permet à des apprenants d'améliorer certaines compétences de rédaction littéraire grâce à ces retours (*Ibid.*).

2.2.4 Compétences

Nous avons établi dans notre cadre conceptuel que la compétence se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux et des savoirs conditionnels.

Les sections précédentes de ce chapitre permettent de constater que la présence de plus en plus accrue des technologies numériques dans le quotidien des adolescents les amène à exercer des pratiques communicationnelles mobilisant des savoirs procéduraux et des savoirs conditionnels reliés aux compétences de lecture, d'écriture et de communication orale. Rappelons que la lecture subit désormais un processus de fragmentation et devient interactive. L'écriture « est concernée, comme la lecture, par l'interactivité propre à la communication électronique » (*Ibid.*). Le caractère multimodal de la communication numérique nécessite le développement de compétences spécifiques (Lacelle *et al.*, 2017; Penloup, 2012). Dans l'optique de développer un apprentissage intentionnel chez l'apprenant, celui-ci doit prendre conscience des modes de lecture mis en place sur des supports numériques pour les maîtriser, cerner les usages des outils numériques et leur rôle social ainsi qu'observer la variété des usages du français et leur rôle en contexte. Pour y arriver, les apprenants doivent maîtriser suffisamment et conceptualiser minimalement les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux des usages, rendant ainsi possible une recontextualisation des savoirs (Fluckiger et Bruillard, 2010). Une étude de Calvani, Fini, Ranieri et Picci (2012) et de Li et Ranieri (2010), pour évaluer la compétence numérique des élèves adolescents, concluent que ces élèves développent davantage un ensemble d'habiletés procédurales de base que des compétences de haut niveau.

La compétence requise pour employer à bon escient les technologies numériques devient des enjeux importants (Calvani *et al.*, 2012; Delamotte, 2014; Li et Ranieri, 2010). Selon Delamotte (2014), les rapports européens *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie* (2004) puis *Les compétences clés dans un monde en mutation* (2009) et enfin plus récemment le *Rapport du Conseil National du Numérique intitulé Citoyen d'une société numérique* (2013) voient la compétence numérique comme compétence « transversale ». S'il demeure indéniable que de nombreux apprenants interrogés peuvent naviguer aisément sur Internet pour accomplir des tâches simples comme communiquer à l'aide d'un réseau social (Balleys, 2017; Belhadjin *et al.*, 2012; Rouet, 2013) ou écrire des histoires sur un univers les passionnant (Lacelle *et al.*, 2017), ceux-ci doivent encore développer plusieurs compétences liées à la lecture et l'écriture avec les technologies

numériques. Cependant, d'autres auteurs remettent en question, à la fois sur les plans technologiques, cognitifs et éthiques, le portrait très optimiste des *digital natives* concernant la compétence numérique des adolescents (Gallardo-Echenique *et al.*, 2015; Guichon, 2012). Spécifiquement, lorsqu'il est question d'écriture, de lecture et de communication orale avec des outils numériques, l'apprenant actuel, « plongé dans un monde dans lequel les environnements numériques ne cessent de se développer, a besoin de maîtriser le nouveau monde des médias » (Penloup, 2012, p. 131). Les pratiques liées au divertissement et à la communication ne suffisent pas au développement d'une compétence numérique de haut niveau (Calvani *et al.*, 2012).

Delamotte (2014) se demande si toute pratique sociale doit devenir une compétence mobilisable en contexte scolaire. Selon la littérature scientifique, certaines habitudes adoptées en contexte extrascolaire ne devraient pas se voir encouragées à l'école, notamment celle du multitâche. Plusieurs recherches recensées (Béland et Murphy, 2015; Kirschner et Bruyckere, 2017; Lai, 2018; Lacelle et Lebrun, 2016; Pedro, De Oliveira Barbosa et Das Neves Santos, 2018) montrent que dans la didactique d'une discipline scolaire, l'un des défis majeurs concernant l'usage des technologies numériques concerne l'attention de l'apprenant lorsque celui-ci recourt au format numérique. À ce propos, Lacelle et Lebrun (2016) affirment que « les lecteurs ne lisent pas un texte en ligne, ils le parcourent, de paragraphe en paragraphe, sautant de l'un à l'autre rapidement » (n.p.). En ce sens, les apprentissages induits par la lecture numérique s'opposent sur plusieurs aspects à la lecture d'une œuvre longue en format papier, comme l'école le préconise avec les romans dans le développement de la compétence « Lire et apprécier des textes variés ». En plus de cette tendance, les adolescents pensent développer des habiletés sur le multitâche, c'est-à-dire la capacité cognitive à réaliser simultanément plusieurs tâches (Kirschner et Bruyckere, 2017).

Depuis plusieurs années, certains auteurs voient le multitâche comme une compétence que les apprenants acquièrent quotidien et que l'école devrait réinvestir (Dochy, Berghmans, Koenen et Segers, 2015). Pourtant, de nombreuses études recensées (Béland et Murphy, 2015 ; Kirschner et Bruyckere, 2017; Lai, 2018; Pedro *et al.*, 2018) suggèrent que le multitâche causerait des préjudices à l'apprentissage et à l'exécution de tâches complexes

lors de la réalisation de travaux formels. De prime abord, le système cognitif humain permet uniquement de basculer d'une tâche à l'autre, c'est-à-dire d'effectuer plusieurs tâches partielles en succession rapide plutôt que simultanément. L'habileté à recourir au multitâche, en tant que compétence, entre en contradiction avec les travaux des sciences cognitives, notamment l'idée de la surcharge cognitive, et la recherche en neurosciences, qui suggère qu'une attention indivisible demeure nécessaire à un apprentissage à long terme (Kirschner et Bruyckere, 2017; Lai, 2018). Si les adolescents actuels démontrent généralement de bonnes aptitudes pour réaliser plusieurs tâches consécutives, cette habitude peut affecter considérablement l'attention et la mémorisation.

Bélangier et Murphy (2015) soutiennent que les technologies comme les téléphones intelligents peuvent influencer négativement l'apprentissage en milieu scolaire par la distraction qu'ils provoquent chez les apprenants. Cependant, les auteurs mentionnent que ces résultats n'écartent pas la possibilité que les téléphones portables puissent être un outil d'apprentissage pertinent si leur usage s'avère correctement structuré. Ainsi, en réponse à notre objectif, il est possible de penser que le potentiel du numérique pour soutenir l'intégration linguistique et scolaire des élèves allophones issus de l'immigration récente n'est que partiellement actualisé au travers de leurs usages et de leur compétence numérique. Cette faible compétence numérique développée en contexte extrascolaire pose le problème au transfert des apprentissages.

2.3 Transfert des apprentissages

Lors de la rédaction de la problématique de cette recherche, nous avons déjà établi que les compétences développées au quotidien s'avéreraient au premier abord difficilement transférable dans des contextes imposant des normes rendant illégitimes les usages extrascolaires (Dauphin, 2012). En effet, le développement de pratiques communicationnelles et de pratiques ludiques provenant des usages numériques extrascolaires ne cadre pas avec les normes de l'école. Désormais, nous savons également que chaque adolescent développe un rapport au numérique en dehors des activités pédagogiques (Collin, 2017). À l'école, les enseignants et la direction imposent aux apprenants des usages normatifs liés à la réalisation de travaux formels, mais ceux-ci

recourent aux technologies numériques eu égard à leurs intérêts. En ce sens, nous n'avons pas pu constituer un corpus liant directement le transfert des apprentissages, les usages numériques et l'enseignement du français. Par conséquent, à cette section, nous présentons des résultats sur le transfert des apprentissages comme concept et sur la manière dont il pourrait être mobilisé pour l'enseignement assisté avec les technologies numériques, sans spécifiquement qu'il s'agisse de la discipline du français.

Tout d'abord, l'établissement d'un pont entre les apprentissages du contexte extrascolaire, plus informels que formels, et ceux du contexte scolaire constitue une problématique demandant encore la prise en compte de plusieurs défis pour pouvoir considérer l'idée d'un transfert des apprentissages. Ensuite, il ressort de la recension que peu de cas de transfert des apprentissages induits par les usages numériques s'observent, mais que le concept du *mobile learning* pourrait devenir une avenue à considérer pour travailler ce problème. Enfin, la littérature rend compte de recherches étudiant les usages numériques en fonction du contexte, mais pas directement avec le concept du transfert des apprentissages.

2.3.1 *L'apprentissage formel et informel*

Les pratiques de lecture et d'écriture décrites ci-dessus s'acquièrent très largement en dehors de l'école (Penloup, 2012). Burban *et al.* (2013) s'intéressent à l'impact des technologies numériques sur le temps de travail à la maison des apprenants. Ainsi, si certains usages, comme l'envoi de messages sur les réseaux sociaux et la gestion d'un blogue, peuvent influencer négativement sur le temps de travail personnel, le temps consacré aux autres activités numériques ne semble pas se substituer de façon significative au temps accordé aux devoirs. Les adolescents développeraient des stratégies pour articuler les temps de loisir et le temps de travail personnel scolaire (*Ibid.*). Par exemple, le temps consacré à visionner des vidéos ou à écouter de la musique sur Internet n'affecte pas réellement le temps consacré aux devoirs et aux leçons, les adolescents réalisant ces loisirs parallèlement à leurs travaux scolaires en passant rapidement d'une activité à l'autre. Des usages du numérique s'avèrent tout de même consacrés aux devoirs dans le milieu extrascolaire. En fait, l'accès facile à un moteur de recherche et à des logiciels spécialisés augmente beaucoup le temps accordé aux devoirs en milieu extrascolaire (*Ibid.*).

Notons l'existence d'un lien entre temps consacré à des activités numériques et temps de travail personnel. Burban *et al.* (2013) soulignent cependant de fortes différences entre les usages numériques récréatifs, négativement corrélés au temps de travail et la recherche documentaire sur Internet, ou l'usage de logiciels de bureautique, positivement corrélés à la réalisation de travaux formels. L'environnement familial, amical et scolaire joue également un rôle important au temps consacré à la réalisation de travaux formels (*Ibid.*). Ceux qui communiquent avec leurs enseignants en dehors des cours et qui sollicitent leur entourage travaillent davantage que les élèves s'isolant. Alava (2016), dans un travail portant sur la reconfiguration de l'espace familial dans un contexte d'omniprésence du numérique, suggère que les pratiques extrascolaires correspondant aux habitus scolaires favorisent l'apprentissage de savoirs disciplinaires. Dans la plupart des cas, les familles ne prennent pas conscience de ces enjeux.

L'omniprésence des technologies numériques encourage la construction d'une nouvelle compréhension de l'apprentissage informel³⁷ pour travailler le problème de transfert des apprentissages (Lai, 2018). Dans cette optique, les textes constituant cette section du mémoire servent à connaître les défis à surmonter pour favoriser l'établissement d'un pont entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel pour aller au-delà de la dichotomie classique associant le premier au contexte scolaire et le second au contexte extrascolaire. En ce qui a trait à l'apprentissage informel, Naffi et Davidson (2015) mentionnent que les participants ont fait référence à l'apprentissage informel et la coopération dans deux perspectives :

La première relève de l'apprentissage informel en mode présentiel relatif à l'utilisation des technologies numériques et des médias sociaux. La seconde relève de l'apprentissage informel et la coopération virtuelle à l'intérieur des technologies. Ces résultats suggèrent que l'école, en tant qu'établissement qui prépare à la vie citoyenne, aurait tout intérêt à intégrer ce type d'apprentissage dans ses structures formelles tant au plan des compétences techniques de base, qu'au plan des compétences sociales. (p. 10)

³⁷ La majorité des auteurs travaillant les usages numériques que nous avons recensés ne faisaient pas une réelle distinction entre l'apprentissage informel et l'apprentissage non formel, malgré le potentiel de ce dernier dans le cadre de la mise en place d'études moins dichotomiques.

Pour retenir cette suggestion et établir un pont entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel, Khaddage *et al.* (2016) relèvent des défis portant sur quatre aspects : technologique, pédagogique, politique et concernant la recherche universitaire. Dans un premier temps, concernant l'aspect technologique, les conditions optimales permettant la prise en compte des apprentissages induits par les usages numériques demandent des infrastructures adéquates. Actuellement, les écoles ne répondent généralement pas aux exigences permettant une intégration des technologies numériques, particulièrement les établissements les plus défavorisés (*Ibid.*). De plus, l'école ne peut pas totalement suivre le progrès technologique du milieu extrascolaire (Larson, Forzani et Leu, 2018), mais Ottestad et Gudmundsdottir (2018) observent un intérêt grandissant en Europe envers le *Bring Your Own Device* (BYOD) pour tenter de pallier cette problématique. Avec une politique de la sorte, les apprenants utilisent leur appareil personnel pour accéder aux ressources nécessaires pour le travail formel, à l'intérieur ou à l'extérieur du contexte scolaire. Cette façon de procéder s'avère employée par des écoles parce que celles-ci ne possèdent souvent pas d'argent pour des achats de technologies à grande échelle et la prise en compte de frais supplémentaires d'assistance technique, bien qu'ils croient en la pertinence des appareils mobiles pour l'apprentissage (*Ibid.*). Le dernier obstacle d'ordre technologique concerne les outils numériques dans leur conception. En effet, les technologies numériques utilisées au quotidien offrent rarement un soutien pédagogique, n'ayant pas été au départ fabriquées pour des usages de ce type. L'enseignant ne peut pas présumer de leurs bienfaits pour l'apprentissage.

Dans un deuxième temps, comme la présence des technologies numériques favoriserait un paradigme pédagogique centré sur l'apprenant (Khaddage *et al.*, 2016.), l'établissement d'un pont entre les apprentissages formel et informel nécessite une intention pédagogique précise et une présence soutenue des enseignants en tant que guide pour rendre l'apprentissage scolaire plus authentique avec des approches d'apprentissage basées sur des projets et de la résolution de problèmes (Lewin et Charania, 2018). Les apprenants doivent bénéficier de soutien et de conseils de la part de leurs enseignants afin de créer davantage de liens entre l'apprentissage formel du milieu scolaire et l'apprentissage au quotidien, ce qui

augmente potentiellement les opportunités de transfert. Selon Collin et Karsenti (2012), « focaliser sur les acteurs éducatifs (en premier lieu, les enseignants et les apprenants) consiste à choisir comme point d'entrée du domaine leur activité technologique, au sein de leur activité globale, plutôt que les technologies » (p. 68). Cette position reconnaît la responsabilité et le rôle des acteurs éducatifs dans l'intégration des pratiques informelles d'apprentissage et l'exploitation des ressources disponibles en dehors des salles de classe (Collin et Karsenti, 2012; Deng *et al.* 2016; Sharples 2015). La formation continue des enseignants constitue un moyen de relever les défis actuels que soulève l'établissement d'un pont entre les apprentissages formel et informel à l'ère numérique (Lewin et Charania, 2018).

Les usages du milieu extrascolaire affectent les activités en milieu scolaire, mais les enseignants ne savent pas totalement comment les réinvestir dans un contexte dont les finalités diffèrent du quotidien des adolescents (Fluckiger et Bruillard, 2010). La métaphore du *Third Space*³⁸ permet de conceptualiser les possibilités offertes par le *mobile learning*³⁹. Schuck *et al.* (2016) utilisent cette métaphore pour désigner un apprentissage continu qui se produit dans différents contextes et mettent l'accent sur l'idée que l'usage d'appareils portables permet d'outrepasser les frontières. Un exemple est une tâche d'apprentissage des arts visuels conçue par un enseignant participant à l'étude de Schuck *et al.* (2016). Les étudiants dans cette tâche ont utilisé leurs appareils mobiles pour améliorer les interactions lors d'une excursion à une exposition de sculptures en bord de mer. Les élèves ont créé leurs propres photographies et enregistrements vidéo sur un site critiquant les objets en partageant leurs pensées à partir de Twitter et d'autres médias sociaux. Ces activités ont facilité les discussions en face à face sur le site et dans la salle de classe après l'excursion et ont favorisé les conversations en ligne sur les réseaux sociaux entre les élèves.

³⁸ Le *First Space* désignait un lieu ou une institution, notamment l'école secondaire, où se produisait l'apprentissage formel. Le *Second Space* concernait un lieu où les apprenants réalisaient des apprentissages informels, par exemple, dans un musée, une bibliothèque ou la maison. Un *Third Space* se situe entre les deux, dans un lieu social comme un café, dans lequel une activité plus créative peut avoir lieu par le recours à une technologie mobile.

³⁹ Voir la prochaine section

Dans un troisième temps, l'établissement d'une politique publique prenant en compte les défis amenés par le numérique ne peut s'inscrire que dans un contexte de transformation du rôle de l'école (Khaddage *et al.*, 2016). Un grand nombre des caractéristiques des technologies s'avèrent en contradiction avec l'apprentissage traditionnel en classe, causant un défi pour les éducateurs (Schuck *et al.*, 2016). L'apprentissage avec les technologies peut se faire « de manière polysynchrone » (*Ibid.*, p. 128), ce qui peut poser des problèmes aux éducateurs qui n'ont pas l'habitude de penser à une utilisation flexible du temps et de l'espace. Les contraintes de temps peuvent poser des problèmes. Le calendrier scolaire, par sa structure même, n'aide pas à reconnaître ou à valoriser l'apprentissage en dehors de ces temps fixés, se retrouvant quelque peu en contradiction avec la nature souvent spontanée de l'apprentissage mobile (*Ibid.*). En plus, les usages de sites comme YouTube ou Facebook s'avèrent souvent interdits à l'école pour des raisons de sécurité (Lewin et Charania, 2018). Des chercheurs rapportent toutefois des mesures telles que la mise en place de portfolios électronique ou de plateformes numériques comme des initiatives pouvant aider à prendre en compte l'apprentissage informel. Les tests standardisés limitent les opportunités d'intégration de pratiques d'apprentissage informel (*Ibid.*). Bref, les pédagogues doivent s'atteler à réinventer l'école en réévaluant son curriculum dans le but de permettre à l'apprenant de posséder un certain contrôle sur son apprentissage (Khaddage *et al.*, 2016; Lai, 2018; Lewin et Charania, 2018).

Dans un dernier temps, l'usage des technologies numériques extrascolaires repose souvent sur une approche centrée sur la technologie où les innovations sont adoptées en classe pour stimuler la pédagogie sans validation adéquate de la recherche (Lai, 2018). De recherches supplémentaires, particulièrement dans les domaines d'étude sur l'acquisition de compétences en contextes scolaire et extrascolaire (Lai, 2018), tant de façon formelle que de manière informelle, sur la question du recours aux dispositifs mobiles pour travailler la congruence des usages numériques en les différents contextes (Pimmer, 2016) et sur la difficulté d'avoir une compréhension commune de l'apprentissage informel (Khaddage *et al.*, 2016). Celle-ci constitue l'une des barrières au développement de pédagogies servant de pont entre les différents types d'apprentissages. L'omniprésence du numérique, devenue

possible par la mobilité des nouvelles technologies, rend l'environnement d'apprentissage plus complexe, augmentant les difficultés d'application des connaissances dans de nouveaux contextes qui surviennent dans les transitions entre les espaces (Lewin et Charania, 2018).

2.3.2 *Présence ou absence de transfert des apprentissages*

L'analyse de la littérature scientifique confirme que les adolescents ne transfèrent actuellement pas beaucoup les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires vers le contexte scolaire. Fluckiger et Bruillard (2010) constatent que les transferts des usages des technologies « entre des univers d'appropriation distincts sont loin d'être aussi aisés que certaines similarités de surface (dans les outils utilisés ou la manière de les employer) pourraient le laisser penser, et que les compétences acquises sont bien davantage locales et contextualisées que transversales » (p. 4). Même avec des outils identiques pour chaque contexte, les pratiques développées à partir de l'usage de technologies reposent sur différentes finalités. Celles du contexte extrascolaire s'inscrivent dans le processus d'autonomisation et de socialisation, et celles du contexte scolaire s'avèrent marquées par une volonté explicite d'enseignement et par des normes spécifiques.

La divergence entre les finalités des activités entre les contextes pourrait ne pas constituer en soi un obstacle au transfert des compétences induites par les usages numériques si les adolescents conceptualisaient les connaissances et les savoir-faire sous-tendant leurs usages, offrant la possibilité d'une recontextualisation permettant un transfert des apprentissages (*Ibid.*). De plus, rappelons que les compétences développées par les adolescents en contexte extrascolaire resteraient difficilement généralisables sachant que chaque apprenant développe un rapport au numérique influencé par son milieu social (Collin, 2017). Cette donnée amène à croire à l'unicité de l'apprenant en ce qui concerne la disposition à mobiliser des apprentissages du quotidien à l'école. Les observations de Fluckiger et Bruillard (2010) indiquent qu'à l'exception de quelques adolescents issus de milieux aisés, ceux-ci ne peuvent trouver ni dans leur environnement familial ni dans leur groupe de pairs, les moyens de développer une maîtrise suffisante du langage technologique pour recontextualiser les usages dans le cadre de la réalisation d'un travail scolaire formel avec le numérique sans formation supplémentaire une fois à l'école. L'enjeu de l'équité

numérique devient la première considération pour permettre au numérique de devenir un agent d'inclusion sociale plutôt qu'une forme de reproduction des inégalités sociales (Resta, Laferrière, McLaughlin et Kouraogo, 2018).

L'absence de réinvestissement des usages numériques extrascolaires à l'école amène des auteurs à explorer des pistes dans l'optique de mieux exploiter le potentiel des usages numériques éducatifs. Notamment, pour prendre en compte la problématique de l'iniquité numérique et pour en venir à considérer le caractère unique de chaque apprenant, Erstad et Voogt (2018) proposent d'étudier la diversité et les trajectoires d'apprentissage personnelles des apprenants en fonction de certains paramètres comme le lieu, le temps et le rythme de l'apprentissage. Des auteurs croient que le *mobile learning* présente du potentiel pour considérer les différents parcours (Balley, 2017; Berge et Muilenburg, 2013; Khaddage *et al.*, 2016; Pimmer, 2016), surtout dans un contexte dans lequel technologies numériques introduisent « un nouveau monde où un espace sans distance et un temps sans délai se superposent peu à peu à l'espace-temps classique » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 8).

Avec les outils mobiles, l'apprentissage peut être situé et médié par la technologie numérique en réponse aux besoins de l'utilisateur. Sharples (2015) nous informe que, historiquement, les travaux sur l'apprentissage mobile contextuel se concentraient sur la façon de fournir du matériel éducatif adapté à l'emplacement de l'apprenant, par exemple dans un musée, un site patrimonial ou un voyage éducatif. Plus tard, vers les années 2000, les chercheurs ont étudié l'apprentissage mobile et comme une relation entre les apprenants, les technologies et la société. Au départ, l'apprentissage mobile ne se résumait d'abord qu'aux ordinateurs portables, qui n'étaient pas employés aussi régulièrement que les ordinateurs de bureau à cause d'un manque de fonctionnalités, de vitesse du processeur et de durée de vie de la batterie (Berge et Muilenburg, 2013). Dorénavant, les technologies du *mobile learning* incluent les ordinateurs portables, les lecteurs MP3, les téléphones portables intelligents et les tablettes électroniques.

Bruillard et Villemonteix (2013) rapportent que le département américain de l'éducation considère les appareils mobiles comme un levier pour l'apprentissage des élèves. Pour cette raison, en février 2012 survient la publication du « Digital Textbook Playbook »

qui accrédite le principe du *Bring Your Own Device* (BYOD) en soulignant que les tablettes constituent « l'option viable pour de nombreuses écoles » (U.S. Department of Education, 2012 In Bruillard et Villemonteix, 2013, p.). Il s'agit d'un terme utilisé pour décrire un système par lequel les élèves apportent leurs propres appareils à l'école pour faciliter leur apprentissage. Nous pouvons retrouver un exemple de mise en œuvre de cette idée en Autriche, où une initiative nationale contribue à l'apprentissage mobile en recourant au BYOD (*Ibid.*). Ces appareils, les tablettes et les téléphones intelligents, s'avèrent pour la plupart d'entre eux tactiles, facilement transportables, légers, connectés et disposant de dispositifs de géolocalisation.

Plusieurs textes conceptualisant le *mobile learning* le définissent en matière de matériel technologique éducatif, à savoir qu'il s'agit d'un apprentissage pris en charge principalement par des technologies mobiles numériques (*Ibid.*). Ces définitions technocentristes posent problème par leur accent sur le support plutôt que sur l'interaction entre les usages des technologies mobiles et l'apprentissage. Selon Berge et Muilenburg (2013), l'étude de la littérature sur le *mobile learning* montre que la pédagogie, le contexte, les interactions sociales et l'appareil technologique forment les quatre éléments constituant une définition complète de ce concept. Les auteurs modifient les propos de Sharples *et al.* (2012) afin d'y inclure tous les éléments mentionnés précédemment. Leur définition du mobile learning se lit comme suit : « Learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices » (*Ibid*, p.4). Ces chercheurs précisent que le contexte englobe toutes les formes de l'apprentissage mobile, peu importe que l'apprentissage soit formel ou informel. Désormais, l'apprentissage mobile permettrait aux adolescents de réaliser un apprentissage à partir de n'importe quel endroit et à n'importe quel moment (*Ibid.*)

Schuck *et al.* (2016) voient l'apprentissage mobile comme tout type d'apprentissage qui se déroule dans des environnements d'apprentissage et des espaces qui prennent en compte la mobilité de la technologie, la mobilité des apprenants et la mobilité de l'apprentissage. Depuis l'arrivée du jeu vidéo sur l'ordinateur, les concepteurs de la technologie d'apprentissage ont tenté de rapprocher des logiciels éducatifs vers le jeu vidéo

en déployant la mécanique du jeu pour améliorer l'apprentissage. Un tel apprentissage basé sur le jeu se retrouve mis en œuvre sur des appareils mobiles avec l'objectif que les personnes de tout âge puissent expérimenter un apprentissage à travers l'espace et le temps (Sharples, 2015).

L'usage d'applications mobiles, une innovation technologique recourant à des logiciels conçus et développés pour fonctionner sur un appareil mobile comme les téléphones intelligents ou des tablettes mobiles. Des études antérieures ont montré que trois catégories d'applications peuvent contribuer à l'établissement d'un environnement d'apprentissage formel qui prend en compte l'apprentissage informel (Khaddage *et al.*, 2016). Voici une brève description des utilisations courantes pour chaque catégorie : d'abord, des outils de collaboration, tels que les applications de Google, peuvent servir au partage de documents et de fichiers; ensuite, des outils de coordination, tels que Twitter, peuvent être utilisés pour informer les apprenants quant aux dates d'échéance et à la structure organisationnelle de la classe; enfin, des outils de communication permettent des communications synchrones et asynchrones, ainsi que des discussions. La recherche sur les applications scientifiques est nécessaire avec des populations et des sujets plus diversifiés.

Pedro *et al.* (2018) argumentent que des recherches plus approfondies sur l'interférence de la technologie en classe sont toujours nécessaires avant d'aller de l'avant avec des pratiques pédagogiques accompagnées par celle-ci. La manière dont le multitâche affecte le rôle des enseignants et la dynamique de classe demandera une attention des chercheurs lors des prochaines années (*Ibid.*). En effet, il existe un problème lié au manque de fondements théoriques et pédagogiques concernant la mise en œuvre du *mobile learning* dans les contextes éducatifs. De plus, les comportements multitâches avec les périphériques multimédias risquent d'affecter non seulement les usagers, mais également les pairs. Ainsi, le *mobile learning* présente du potentiel pour favoriser l'établissement d'une continuité entre le contexte scolaire et le contexte extrascolaire, mais plus de recherches sur cette idée demeurent nécessaires. Cette idée nous amène à discuter d'écrits remettant en question le concept de transfert des apprentissages pour prendre en compte le contexte d'usage des technologies et le potentiel de réinvestissement d'apprentissages extrascolaires à l'école.

2.3.3 *Prise en compte du contexte ou non*

Au deuxième chapitre, nous établissions que l'approche symbolique de la cognition du transfert des apprentissages ne cadrerait pas avec l'étude des usages des technologies numériques. Erstad (2012) relevait « la nécessité d'étudier l'apprentissage chez les jeunes au sein de différents contextes d'apprentissage, en explorant le positionnement de l'identité de l'apprenant à travers les différents contextes » (p. 28, traduction libre). En ce sens, nous convenions que le contexte devenait un élément primordial de l'analyse du transfert des apprentissages induits par les usages numériques. Pour établir un lien avec la partie précédente du chapitre, nous vérifions si les auteurs de notre corpus étudient le transfert des apprentissages avec une approche contextuelle.

Sur le plan conceptuel, peu de cadres d'analyse existent dans la littérature scientifique du champ de l'éducation pour étudier l'interaction entre les usages de différents contextes parce que « les technologies en éducation sont principalement abordées en vase clos (contexte éducatif uniquement), alors qu'il s'agit *a priori* de vases communicants, entre le contexte éducatif et le contexte socioculturel » (Collin et Karsenti, 2013, p. 202). Les études sur les technologies numériques tendent généralement à mesurer les effets, l'impact, les avantages et les limites ou encore l'efficacité des technologies en contexte scolaire (Collin et Karsenti, 2013; Erstad et Arnseth, 2013; Eynon, 2012). Ainsi, le transfert des apprentissages préoccupe de nombreux chercheurs du champ disciplinaire de l'éducation, mais à la vue des textes recensés pour notre corpus, les auteurs ne semblent pas beaucoup aborder directement ce concept avec celui des usages numériques. Les écrits demeurent généralement des articles théoriques sur le concept lui-même (Ex. : Frenay et Bédard, 2011; Larsen-Freeman, 2013). Quelques chercheurs vont mentionner la question du transfert des usages entre les contextes scolaire et extrascolaire (Collin et Karsenti, 2013) ou celle du transfert des compétences numériques (Fluckiger et Bruillard, 2010), mais dans les deux textes cités, le concept ne prend pas la place principale dans l'analyse. Enfin, il ressort de la littérature scientifique que penser la question des usages numériques éducatifs en termes de besoins et de finalités selon le contexte permet d'étudier la continuité des usages numériques.

La quasi-totalité des auteurs des documents du corpus ne fait pas allusion au syntagme « approche contextuelle de la cognition ». Des textes abordent tout de même la question de la continuité des apprentissages en employant divers concepts partageant quelques similitudes avec le transfert des apprentissages. Par exemple, Fastrez (2012) et Aillerie (2017) utilisent la translittératie dans le but de poser la question du transfert. Ce concept consiste en « la capacité à lire, écrire et interagir à travers un éventail de plateformes, d'outils et de médias, des signes à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'imprimé, la télévision, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux socio-numériques » (Aillerie, 2017, p. 25). Les chercheurs s'intéressant à la translittératie semblent partager une conclusion: celle suivant l'idée que la littératie constitue un ensemble de compétences génériques, transversales aux médias (traditionnels ou numériques) et aux domaines d'activités dans lesquelles elles s'exercent (ex. : participation citoyenne, pratiques culturelles, consommation, etc.).

Sur la base de ce postulat, « et du constat que les compétences concernées, aussi transversales soient telles, se développent à travers l'usage de médias spécifiques, et des pratiques d'éducation aux médias spécifiques » (n.p.), il devient important poser la question des conditions auxquelles le transfert des compétences peut se dérouler. L'auteur n'aborde plus la problématique « de pratiques distribuées sur des tâches ou des objets divers, mais bien celle de la mesure dans laquelle une compétence développée dans un contexte médiatique spécifique est transférable à un autre contexte, c'est-à-dire mobilisable par l'utilisateur dans ce contexte différent » (*Ibid.*, n.p.). Malgré cette mention du contexte, ce dernier s'inscrit dans une posture se rapprochant de l'approche symbolique de la cognition en ce sens qu'il réfère à Salomon et Perkins (1989), deux chercheurs s'inscrivant dans l'approche symbolique de la cognition par la distinction qu'ils effectuent entre deux modes de transfert des compétences qu'ils dénomment « route haute » (high road) et « route basse » (low road).

Avec l'intention d'éviter une analyse dichotomique opposant les usages du contexte scolaire et du contexte extrascolaire, plusieurs auteurs emploient régulièrement un cadre d'analyse mobilisant une perspective écologique pour travailler la congruence des usages entre les contextes (Deng, Connelly et Lau, 2016; Ito, Baumer, Bittanti, Boyd, Cody, Herr

Stephenson, Horst, Lange, Mahendran, Martínez, Pascoe, Perkel, Robinson, Sims et Tripp, 2010; Larsen-Freeman, 2013; Luntadi et Tupin, 2012; Schuck, Kearney et Burden, 2016; Spires, Oliver et Corn, 2011). En continuité avec les travaux de Barron (2004, 2006), cherchant à examiner les opportunités d'apprentissage à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'école au début de la démocratisation des ordinateurs, ces modèles écologiques cherchent à mieux articuler les interdépendances entre le développement de l'apprenant et l'environnement dans lequel celui-ci se déroule (Spires *et al.*, 2011). Il s'agit de reconnaître l'entrelacement de la personne et du contexte pour considérer toutes les sphères de sa vie et sortir d'une perspective centrée seulement sur l'école (Ito *et al.* (2010):

We use the metaphor of ecology to emphasize the characteristics of an overall technical, social, cultural, and place-based system, in which the components are not decomposable or separable. The everyday practices of youth, existing structural conditions, infrastructures of place, and technologies are all dynamically interrelated; the meaning, uses, functions, flows, and interconnections in young people's wider media ecologies. (p.31)

Cette perspective met en avant le fait que les adolescents se retrouvent simultanément impliqués dans de nombreux contextes d'apprentissage. Les technologies numériques introduisent « à un nouveau monde où un espace sans distance et un temps sans délai se superposent peu à peu à l'espace-temps classique » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 8). Avec les outils numériques, mobiles, tactiles et connectés, l'apprentissage peut être situé et médié par la technologie numérique en réponse aux besoins de l'usage (Sharples, 2015). Ce type d'apprentissage se résume par la capacité, grâce au numérique, de pouvoir, en tout temps et en tout lieu, accéder aux informations nécessaires pour une tâche.

Comprendre cette répartition de l'usage de la technologie entre plusieurs contextes devient un objectif de plus en plus important pour éviter de concevoir l'apprentissage formel et l'apprentissage informel de façon trop dichotomique, les frontières étant brouillées entre l'école et la maison (Furlong et Davis, 2012). Un cadre d'analyse écologique souligne le besoin de mieux comprendre comment l'apprentissage en dehors de l'école se rapporte à l'apprentissage au sein des écoles ou d'autres organisations formelles tout en permettant au chercheur de ne pas entrer dans une analyse dichotomique associant l'apprentissage formel strictement au contexte scolaire et l'apprentissage informel, au contexte extrascolaire

(Schuck *et al.*, 2016). Cette perspective stipule que chaque contexte comprend une configuration unique d'activités, de ressources matérielles, de relations et d'interactions qui en découlent, mais reconnaît le phénomène d'apprentissage au-delà des frontières :

Que (a) les individus sont engagés de manière simultanée dans plusieurs situations; (b) qu'ils créent des environnements d'apprentissage pour eux-mêmes dans et par-delà les situations; (c) que les barrières entre situations peuvent être perméables et (d) que ces activités dirigées par l'intérêt individuel peuvent dépasser les barrières contextuelles et être autorégulées si le temps, la liberté et les ressources sont disponibles. » (Barron, 2006 *In* Charlier, 2014, p. 213).

Bref, certains auteurs travaillent la notion de contexte, mais en mentionnant rarement le concept du transfert des apprentissages de façon explicite. Les questions des frontières entre les contextes et de continuité ou de discontinuité entre ceux-ci prennent plus de place dans les écrits que le transfert. Fluckiger et Bruillard (2010), en abordant la thématique de l'intérêt pour le milieu scolaire d'un réinvestissement des compétences construites en contexte extrascolaire pour employer les technologies numériques dans des travaux formels, soulèvent cette question de la discontinuité des usages. En ce sens, plutôt que de concevoir comme directement transposables à d'autres contextes, ces auteurs mettent l'accent sur la variabilité de la mobilisation des compétences en fonction des contextes sociaux.

La revue de la littérature d'Akkerman et Bakker (2011) sur le *boundary crossing*, un concept utilisé pour remplacer le transfert et recentrer l'apprentissage autour d'un processus transitoire de franchissement des frontières, revient dans plusieurs travaux portant sur le numérique (Pimmer, 2016; Schuck *et al.*, 2016). Le transfert concernerait « principalement des transitions ponctuelles et unilatérales, qui touchent principalement une personne qui passe d'un contexte d'apprentissage à un contexte d'application (par exemple, de l'école au travail), tandis que le concept de franchissement des frontières cible des actions bilatérales résultant d'une interaction entre les contextes » (Akkerman et Bakker, 2011, p. 136, traduction libre). Les recherches se concentrant sur le *boundary crossing* étudient souvent la manière dont un seul individu évolue à travers les domaines du travail, de l'école ou de la vie quotidienne et indiquent comment les élèves doivent se rapporter à différentes valeurs et normes dans les divers contextes.

La frontière au milieu de deux systèmes d'activité représente ici la différence culturelle entre les contextes, mais représente le potentiel de communication et de collaboration pour l'apprentissage. Suivant cette proposition, Pimmer (2016) reprend l'idée selon laquelle la prolifération de technologies mobiles brouille les frontières entre les contextes et argumente que les chercheurs devraient travailler l'hypothèse d'une interaction entre les contextes rendue possible par la mobilité de ces technologies. Par leur capacité à transcender les mondes physique et virtuel, les technologies mobiles deviennent des *boundary objects* permettant de travailler la question de la discontinuité entre les contextes d'apprentissage. Par exemple, les tablettes mobiles peuvent faciliter l'engagement parental en rapprochant davantage les différents espaces socioculturels que constituent l'école et la maison. Grâce aux différentes applications de la tablette, les parents connaissent des usages numériques éducatifs réalisés par leur enfant à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et ils communiquent facilement avec l'enseignant en lui envoyant un courriel. Les distinctions précédentes entre le formel et l'informel, entre l'apprentissage à l'école et l'apprentissage à la maison, ne tiennent plus pour assurer la compréhension des compétences demandées au 21^e siècle. De surcroît, les dichotomies précédentes menaient rapidement à une impasse normative sur le meilleur contexte et de ce fait, au problème du transfert des apprentissages (Bronkhorst et Akkerman, 2016). Les frontières entre l'école et le quotidien doivent être recontextualisées pour créer « des possibilités de participation, d'interaction et de collaboration entre divers contextes » (Kumpulainen et Sefton-Green 2014, p. 13).

2.4 Français, langue d'enseignement

Nous entamons la présentation de cette partie du chapitre, consacré au développement des compétences disciplinaires en français, langue d'enseignement, par une description du contexte scolaire, à la suite de notre pré-analyse. Celle-ci nous permet de situer le contexte dans lequel les initiatives d'intégration des technologies numériques. À notre relevé présenté à la méthodologie (cf. Annexe C), nous ajoutons une rubrique intitulée « le contexte scolaire » pour collecter des informations contextuelles que nous présentons à la prochaine sous-section. Ces documents nous permettront de mieux situer les situations authentiques d'enseignement-apprentissage du contexte scolaire liées aux usages numériques

extrascolaires des apprenants. En effet, même si le transfert des apprentissages entre les contextes ne s'observe, au mieux, que dans quelques cas, des initiatives d'enseignants peuvent être mises en place pour rendre les activités d'apprentissage plus authentiques aux yeux des apprenants et permettre aux technologies numériques de devenir un outil d'assistance à l'apprentissage plutôt qu'un problème. Concernant la discipline scolaire du français, nous divisons la présentation des résultats de la façon suivante : le contexte scolaire, écrire des textes variés, lire et apprécier des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées.

2.4.1 Le contexte scolaire

D'emblée, les auteurs retenus pour la constitution du corpus présentent le contexte scolaire soit en référence au potentiel du numérique pour le développement des compétences spécifiques au 21^e siècle et le renouvellement des curricula scolaires. En plus de compétences propres à une discipline, il existe des compétences telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la communication et la collaboration, l'habileté à exploiter le potentiel des technologies numériques, la créativité et l'innovation (Erstad et Voogt, 2018). Un curriculum renvoie généralement au contenu, aux objectifs et à l'organisation du programme scolaire. Celui-ci nous renseigne sur ce que les élèves devraient apprendre et exprime les politiques éducatives, les stratégies, les priorités et les idées d'un système éducatif. En guise de résumé, Dede (2010) soutient que les cadres de compétences du XXI^e siècle sont généralement cohérents concernant les ajouts nécessaires au curriculum :

At this point in history, the primary barriers to altering curricular, pedagogical, and assessment practices are not conceptual, technical or economic, but instead psychological, political, and cultural. We now have all the means necessary to move beyond teaching 20th century knowledge in order to prepare all students for a future quite different from the immediate past. Whether society has the professional commitment and public will to actualize such a vision remains to be seen. (p. 68)

La prémisse d'une nécessité pour l'apprenant de développer des compétences spécifiques en ce début du 21^e siècle accompagne également plusieurs écrits (Dede, 2010; Erstad et Voogt, 2018; Giroux, Colombe, Cody et Gaudreault, 2013). Pour l'école du 21^e siècle, l'éventail des compétences comprend de multiples savoirs qui permettront aux élèves

de devenir des citoyennes et des citoyens responsables, engagés dans leur communauté et prêts à entrer sur le marché du travail (Erstad et Voogt, 2018). Plusieurs curriculums des écoles secondaires francophones, dont ceux du Québec, de la Suisse et de la France reconnaissent l'importance de telles compétences et attribuent une part de la responsabilité de leur développement à l'école (Giroux *et al.*, 2013). La technologie est considérée comme essentielle pour la réalisation des programmes du 21^e siècle (Dede, 2010). Dans cette optique, le curriculum québécois demande, comme compétence transversale, aux adolescents d'apprendre à exploiter les technologies de l'information et de la communication.

2.4.2 *Écrire des textes variés*

L'enseignement de l'écriture dans un contexte d'omniprésence des technologies numériques ne remet pas totalement en question les savoirs en enseignement de l'écriture, notamment ceux de la grammaire de la phrase et du texte, ce contenu demeurant, à peu de choses près, les mêmes que durant les situations où le papier et le crayon se retrouvent employés (Lacelle *et al.*, 2017). S'y ajoute plutôt l'importance de tenir compte des savoirs disciplinaires et didactiques de l'écrit traditionnel tout en considérant que le format numérique amène à redéfinir certains aspects textuels, par exemple la délinéarisation par l'hypertextualisation et la combinaison de l'écrit, de l'image et des sons. La formation à l'écriture numérique ne doit pas négliger la maîtrise de l'outil numérique impliqué, mais ne doit pas devenir la compétence principale à développer dans l'acte d'écrire (*Ibid*).

En ce qui a trait aux réseaux sociaux, la pratique communicationnelle avec le numérique la plus populaire chez les adolescents, Lacelle *et al.* (2017) donnent des conseils aux enseignants pour créer une page Facebook de groupe⁴⁰ leur permettant de répondre en tout temps aux questions des apprenants et de déposer des fichiers sur cette plateforme. Une collaboration peut s'installer entre l'enseignant et les apprenants. Le wiki permet également ce travail formatif en permettant aux enseignants de déposer de la documentation en libre accès ou de développer une structure d'évaluation, de discussion et de remise de travaux avec

⁴⁰ Les auteurs recommandent toutefois aux enseignants de ne pas devenir les amis des leurs élèves et d'avertir les parents de la mise en place de cette pratique en classe.

les apprenants. Cette technologie offre aux usagers la possibilité de collaborer au design, à l'édition et au développement de contenu numérique, ce qui présente un potentiel pour intéresser les adolescents aux activités de la classe. Des initiatives se remarquent en milieu scolaire, mais ne deviennent pas encore la norme (*Ibid.*).

Également, selon Paveau (2013), « Twitter a été investi à partir de 2009-2010 par les enseignants du secondaire, de la maternelle au lycée, en particulier, dans l'espace francophone, au Québec, puis un peu plus tardivement en France » (p. 20). Cette auteure recensait, en 2012, 172 twittclasses francophones, c'est-à-dire des classes ayant mené au moins une activité pédagogique en classe et hors de la classe avec Twitter. Par exemple, en 2011, « une enseignante de français en cinquième secondaire de l'école Saint-Pierre et des Sentiers, de l'arrondissement Charlesbourg de la ville de Québec, a proposé à ses élèves de rédiger huit devoirs sur la plateforme Twitter, à raison d'un devoir par semaine » (*Ibid.*, p. 21). Chaque devoir devait respecter un thème précis. Une autre enseignante organisait, quant à elle, « une cueillette de « mots des contes » sur Twitter pendant une semaine, mots qui sont ensuite fournis aux élèves qui rédigent des contes en dix tweets » (*Ibid.*). Il s'agit d'un exemple, parmi d'autres, de twittérature⁴¹. Il semble donc exister des genres d'écriture numérique sur Twitter qui commencent à trouver un écho chez certains enseignants.

Également, une proportion importante de ces apprenants déclare recourir aux fonctions de collaboration pour les travaux scolaires et pour échanger avec leurs camarades et, dans une proportion moindre, leurs enseignants quant à la tâche à réaliser. Depuis quelques années, il devient important de distinguer, en ce qui a trait aux activités de collaboration, des travaux formels de groupe encadrés par les enseignants par le biais, par exemple, d'un forum et des activités invisibles pour les enseignants, par le biais de Facebook,

⁴¹ La twittérature consiste en une forme de littérature pratiquée sur le réseau social Twitter. Selon les informations de l'Institut de Twittérature Comparée, celle-ci se réclame des haïkus japonais, des romans-feuilletons du XIXe siècle, des cadavres exquis des surréalistes et des expériences littéraires de l'OuLiPo (Paveau, 2013). Sur le plan technodiscursif, la twittérature « est non technologique et c'est là que réside le paradoxe. Alors que la twittécriture est une techno-écriture par définition (usage des hashtags et des pseudos comme technomots cliquables, liens hypertextuels, etc.), la twittérature est linéaire, c'est-à-dire non technique et non réticulaire » (*Ibid.*, p. 23). En règle générale, le fil n'est pas corrompu par la discussion par le retweet, la citation ou l'hashtag.

dont les répercussions atteignent le contexte scolaire (Guichon, 2012). En revanche, les exercices d'apprentissage des langues en ligne deviennent une pratique marginale chez les adolescents au quotidien, « sans doute parce que ce qui est généralement disponible en ligne relève d'une pratique de la langue mécanique et décontextualisée » (*Ibid.*, p. 174).

En classe, l'enseignante rencontrée par Beaudry et Brehm (2017) mentionne l'usage de l'iPad pour la création d'un blogue⁴² de discussion en lien aux œuvres lues en classe. Celui-ci demeure un outil parfois employé dans la classe de français pour consigner, mais aussi pour partager ses réactions au fil de la lecture d'une œuvre littéraire. Dans ce contexte, la lecture revêt un sens nouveau pour les élèves parce qu'elle devient une activité socialisée : « C'est bien dans l'échange, même minimal, même proche de l'invisible et non revendiqué, que prend sens la lecture. On lit seul. Mais on sait qu'on partage avec d'autres du sens, des émotions, des refus, des plaisirs. » (*Ibid.*, n.p.). En discutant de livres lus en classe, les apprenants prennent conscience de la diversité des interprétations d'une œuvre (Lacelle *et al.*, 2017). Quant à l'écriture numérique, l'enseignante interrogée par Beaudry et Brehm (2017) déclare que ses apprenants utilisent peu l'iPad en classe pour réaliser des productions écrites, le logiciel de traitement de texte sur ordinateur demeurant l'outil numérique le plus populaire pour travail scolaire.

La suite bureautique de Google, disponible via Google Drive et incluant le logiciel de traitement de texte interactif Google Docs, apparaît comme un moyen très efficace pour les apprenants de commenter en ligne les productions de leurs pairs et de conserver un historique des différentes modifications sur le texte (*Ibid.*). Comme les usages peuvent partager les documents, les enseignants peuvent, grâce à leur propre iPad, accéder rapidement à l'écran les textes des élèves afin de générer des discussions en classe. De plus, l'iPad offre plus facilement la possibilité aux élèves de se déplacer dans la classe pour interagir avec leurs pairs. Beaudry et Brehm (2017) se demandent si l'outil lui-même nuit à son usage en classe, par exemple par la difficulté de rédiger efficacement une production écrite de la même manière que le permet l'ordinateur, ou si les enseignants ne réalisent pas le plein potentiel de

⁴² Un blogue est un site Internet dédié à la diffusion virtuelle d'articles, souvent sous la forme de chroniques personnelles qui abordent des thématiques variées, toujours déterminées par le blogueur.

l'outil. Leur recherche ne permet pas de répondre à la question, mais souligne l'intérêt de réaliser d'autres études sur le sujet. Ceux-ci notent toutefois que le système d'exploitation d'un iPad apparaît contraignant à de nombreux enseignants parce que, contrairement à un système libre et ouvert, il restreint les applications utilisables à celles disponibles sur le site d'Apple. Pour sa part, l'enseignante collaboratrice souligne les difficultés d'écrire de longs textes sur le clavier virtuel et tactile (*Ibid.*). L'écriture de textes longs sur ce support numérique paraît difficile aux élèves (Bruillard et Villemonteix, 2013).

Également, la question de la prise en compte de la culture première des adolescents revient régulièrement dans les documents de la recension. Comme indiqué au premier chapitre, l'école ne possède pas le monopole des genres de l'écrit, et le développement de compétence d'écriture commence, pour bien des adolescents, hors de l'école. Selon Schneider (2013), l'écriture possède une place importante dans la vie des adolescents et celle-ci ne se retrouve pas seulement liée aux travaux scolaires. En effet, plusieurs apprenants, écrivant beaucoup à titre personnel, notamment des histoires ou des chansons, affirment que leurs enseignants ne savent rien de ces pratiques et « s'en foutent » (Schneider, 2013, p. 325). La plupart des pratiques d'écriture numérique ne se retrouvent pas réinvesties en contexte scolaire. La *fanfiction* se révèle souvent inconnue des enseignants de français ou non considérés comme légitime par ceux-ci. Les transgressions de la *fanfiction* quant aux genres traditionnels et à la propriété intellectuelle favorisent, à l'école, une réflexion en orientant la discussion vers les codes et les modes propres aux différents genres, les questions éthiques liées aux droits d'auteur et le phénomène des emprunts aux différents univers narratifs. Peu d'initiatives de ce genre ressortent de la littérature scientifique (*Ibid.*). Toutefois, certains enseignants font écrire une suite ou un antépisode à partir d'une nouvelle littéraire, d'un roman ou de bande dessinée (Lacelle *et al.*, 2017).

En fait, les adolescents produisent parallèlement de nombreux écrits demandés ou tolérés par l'institution scolaire, mais également interdits par celle-ci, quels que soient les outils et supports utilisés, du cahier de cours au SMS ou au clavardage par Facebook (Bazile, 2015). Schneider (2013) mentionne que plusieurs enseignants déplorent très majoritairement le déclin des pratiques d'écriture longue au profit notamment du clavardage. Avec les

enseignants ou dans des conversations avec les parents, le langage SMS est très rapidement évoqué lorsqu'il est question de l'écriture des adolescents (*Ibid.*). Les outils numériques constitueraient la cause de ce déclin. La chercheuse mentionne toutefois qu'il ne faudrait pas simplifier la complexité des perceptions enseignantes, celles-ci s'avérant tout de même variées. Pour la plupart des enseignants, l'écriture représente un enjeu important de réussite scolaire et sociale, d'où leur inquiétude concernant les habitudes que prennent les adolescents. Les adultes reprochent aux adolescents d'écrire phonétiquement, ce qui accentuerait la dégradation de leur orthographe et probablement empêcherait de construire les compétences langagières attendues à l'école. Les codes sociaux associés au clavardage empêcheraient la communication et isoleraient les apprenants dans un fonctionnement communautaire restreint.

Le clavardage se retrouve, dans quelques cas, réinvesti en contexte scolaire, car celle-ci encourage la prise en compte du destinataire (Bazile, 2015). Dans la compétence « Écrire des textes variés », le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) demande de recourir « à divers procédés d'écriture pour tenir compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 54). Les courriels, bien que moins utilisés par les adolescents que la messagerie instantanée, permettent également le travail de cette prise en compte du destinataire et de l'intention de communication. Une attention particulière à cette forme d'écriture permet de relever des « tactiques empathiques (attirer l'attention sur un point du message; utiliser les émoticônes; éviter les majuscules; utiliser fréquemment la ponctuation expressive; utiliser des formules d'apaisement), référentielles (rappeler ce qui a été dit précédemment) et de caractérisation (préciser une information contextuelle) pour bien évaluer le sens des mots utilisés par l'interlocuteur » (Lacelle et al., 2017, p. 56).

2.4.3 Lire et apprécier des textes variés

Concernant la compétence « Lire et apprécier des textes variés », celle-ci vit quelques métamorphoses apportées par l'omniprésence des technologies numériques au quotidien, particulièrement en ce qui a trait au support des textes. À l'école, le format numérique ne supprime actuellement pas le livre papier, mais des enseignants commencent à employer des

tablettes comme la liseuse électronique (Lebrun, 2015) ou l'iPad (Giroux et al., 2013; Karsenti et Fievez, 2013). Situé entre l'ordinateur portable et le téléphone intelligent, ce nouvel outil semble pertinent dans le contexte d'éducation actuel, permettant la communication et la collaboration entre les apprenants et rendant l'information constamment disponible pour eux sous la forme de texte (Giroux *et al.*, 2013). Malgré ces initiatives, qui demeurent souvent à la discrétion des enseignants concernés, la lecture d'un roman sur un support numérique ne devient pas encore une habitude suffisamment ancrée chez les apprenants pour que la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage authentiques autour de cet outil devienne la norme. En effet, sur les 6057 apprenants sondés dans l'étude de Karsenti et Fievez (2013), seulement 362 d'entre eux affirment lire des livres sur leur iPad en classe.

De plus, comme nous l'avons vu, il semblerait que les usagers lisent sur des tablettes pour s'informer, mais que ceux-ci associent encore davantage la lecture d'un roman à un livre papier (Beaudry et Brehm, 2017; Belhadjin *et al.* 2012). En fait, toutes matières confondues, les usages numériques réalisés avec l'iPad relèvent de l'annotation des manuels scolaires, de l'utilisation d'applications pour prendre des notes sur des documents PDF, de l'emploi de l'application de traitement de texte, de la consultation de dictionnaires, de l'utilisation de l'application Keynote afin de réaliser des présentations et, plus faiblement, de la consultation du portail de l'école et de l'agenda. Beaudry et Brehm (2017) mentionnent, à la suite du recueil d'un témoignage d'une enseignante de français, que l'iPad se retrouve, de manière générale, employé surtout comme un outil de consultation et de travail sur les notes de cours, notamment pour l'apprentissage de la grammaire. Les élèves se servent de l'iPad comme d'un « cartable numérique » (*Ibid.*, n.p.) pour lire des notes de cours ou des passages du manuel et pour ajouter des informations.

Sur le plan du contenu, Lebrun (2015) mentionne que « sous l'impulsion de ces chercheurs, l'école tente donc de se démocratiser quelque peu sur le plan culturel en donnant le droit de cité à des œuvres hors du patrimoine classique ou en le revisitant à l'aide des nouveaux médias » (p. 13). Selon la chercheuse, le numérique ouvre un large éventail de possibilités pour accompagner la lecture d'une œuvre littéraire, que ce soit par des banques

d'images tirées de sites culturels, par des expositions virtuelles, par des documentaires portant sur une époque ou par la littérature facilement accessible en format numérique. Parallèlement, dans les revues spécialisées (*Le français aujourd'hui*, *Spirale*, *Québec français*) paraissent de plus en plus d'analyses de pratiques pédagogiques intégrant les technologies numériques à la classe de français : expériences sur l'usage scolaire des blogues, production vidéo, utilisation pédagogique du jeu éducatif en ligne, etc. (*Ibid.*). Voici quelques exemples : « produire un journal de lecture numérique, créer une émission de critique littéraire, collaborer à la création d'un blogue sur la poésie, créer un musée virtuel, éditer des textes collaboratifs en ligne sur le principe du wiki, acquérir une culture littéraire grâce à la baladodiffusion » (*Ibid.*, p.14).

Les outils vont de l'ordinateur au téléphone intelligent et à la tablette, et les activités proposées s'avèrent pertinentes et rejoignent la compétence « Écrire des textes variés » en plus que celle concernant la lecture. Encore une fois, l'idée de la création d'une communauté pour partager ses impressions revient dans un écrit (*Ibid.*). Employer les usages numériques et l'adhésion d'une bonne partie des adolescents à la culture populaire permettrait de travailler parallèlement la lecture et l'écriture et d'amener les élèves à communiquer autour des œuvres. Certes, comme la popularité des pratiques numériques des jeunes facilite leur perméabilité à la culture populaire, les enseignants doivent rester critiques quant aux nouveaux produits du numérique, notamment parce que la culture populaire nourrit parfois des stéréotypes et que derrière le concept même de culture populaire se profile parfois l'idée de standardisation, de conformisme et d'uniformisation (*Ibid.*). En littérature, cela se traduit souvent par des trames narratives répétitives et des personnages caricaturaux, entre autres. Cependant, travailler un stéréotype permet d'interroger les représentations des lecteurs.

Dans le cadre de la lecture en classe de français, les technologies numériques semblent principalement employées par les apprenants comme une ressource documentaire pour réaliser des recherches, très souvent dans le cadre d'un travail formel sous forme d'un exposé oral (Guichon, 2012). Enfin, pour Anderson (2010), l'information et le savoir représentent les nouvelles formes de richesse et tout individu doit pouvoir accéder à l'information continuellement créée dans des répertoires numériques partout sur la planète.

Comme les élèves n'ont que très peu de stratégies lorsqu'ils doivent effectuer des recherches sur Internet en contexte extrascolaire, ceux-ci n'employant qu'un moteur de recherche sans mots-clés et sélectionnant ensuite précipitamment les liens Web fournis par le moteur de recherche, les enseignants de français doivent, et ne considèrent pas la recherche d'information comme de la lecture, les enseignants doivent travailler cet aspect de la compétence avant de donner de l'autonomie aux apprenants (Belhadjin *et al.*, 2012).

2.4.4 *Communiquer oralement selon des modalités variées*

Les recherches menées au cours des dernières années font état d'une problématique importante en enseignement de l'oral qui influence également l'intégration des technologies numériques à l'école. En effet, les enseignants semblent difficilement cerner les objets d'enseignement-apprentissage⁴³ de l'oral et savoir comment et quand les enseigner en fonction des capacités des élèves (Dumais, 2014). De plus, ceux-ci semblent souvent insuffisamment définis et explicités dans les programmes. Les enseignants ont besoin de « une progression des objets d'enseignement/apprentissage liés à l'oral qui leur indiquerait quels objets enseigner et de quelle façon le faire en fonction du développement intégral des élèves » (Ibid., p.7). Pour l'instant, ceux-ci manquent de repères. Dans cette optique, en ce qui a trait à la communication orale, la littérature rend compte de peu d'initiatives impliquant les technologies numériques pour développer cette compétence chez les adolescents, contrairement à la lecture et à l'écriture. En fait, l'accent semble beaucoup mis sur l'écoute d'une communication orale plutôt que sur la production de celle-ci. Il est question notamment de nouvelles formes de pédagogies actives s'appuyant notamment sur les dispositifs de classe inversée (Lebrun, 2015). Par exemple, l'ordinateur ou l'*iPad* permettrait aux élèves plus faibles de recevoir plus d'explications grâce à des vidéos, mais l'exploitation de ce potentiel ne se réalise pas encore totalement sur le terrain (Beaudry et Brehm, 2017).

⁴³ Par objet d'enseignement- apprentissage de l'oral, il est question d'une unité décomposable en éléments qui constituent d'autres objets d'enseignement- apprentissage. Ces éléments sont enseignés par l'enseignant et appris par les élèves. Ces derniers peuvent observer, analyser, exercer, manipuler et étudier ces différents éléments qui composent l'objet d'enseignement/apprentissage (Dumais, 2014).

Garcia-Debanc (2016) mentionne tout de même que, par l'accessibilité qu'elles offrent à des données orales enregistrées, « les nouvelles technologies sont susceptibles de faciliter l'enseignement de l'oral » (p. 116). En fait, selon l'auteure, de nombreuses innovations se mettent en place dans les classes, mais, à sa connaissance, peu de recherches en rendent compte. Les *Actes du 12^{ème} colloque de l'AIRDF*, événement intitulé « *L'enseignement du français à l'ère informatique* », et une brochure éditée en 2014 par le ministère de l'Éducation nationale français, intitulée *Les Métamorphoses de la parole à l'heure du numérique : enseigner l'oral*, rapportent des usages numériques des enseignants pour travailler l'oral dans une perspective intégrée, c'est-à-dire que les apprentissages plus techniques, relatifs au débit ou au volume de la voix par exemple, servent à valoriser des apprentissages culturels de la classe de français :

Émissions de radio, fabrication de bandes-sons ou correspondances orales mettent les élèves en position de comparer des versions différentes de la lecture d'un même texte littéraire, de rédiger des écrits de travail ou des textes littéraires pastiches, de les mettre en voix, de réécouter leurs prestations orales, de produire une nouvelle version oralisée tenant compte des remarques et critiques, de produire des discours oraux de présentation des textes oralisés. (n.p.)

Encore ici, la recherche fait plus état d'initiatives personnelles d'enseignant que de pratiques récurrentes sur le terrain. L'avancement des connaissances en didactique de l'oral doit encore prendre en compte la création d'une progression des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral qui assurera un réel enseignement et une véritable évaluation de cette compétence en fonction du développement des élèves (Dumais, 2014). Cette problématique, couplée avec le fait que les adolescents communiquent par écriture numérique de façon plus intensive que par la téléphonie orale, mène la communication à demeurer la compétence la plus oubliée quant à la question du transfert des apprentissages induits par les usages numériques.

3. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

Cette analyse documentaire nous permet de faire ressortir plusieurs points pertinents sur les apprentissages induits par les usages numériques, autant pour la classe de français spécifique que pour l'éducation au secondaire en général. Globalement, l'analyse des résultats a permis d'identifier de nombreux savoirs, savoirs procéduraux et savoirs conditionnels ainsi que des compétences développées par les adolescents au contact des technologies numériques. En contexte extrascolaire, la visée de l'acquisition de ces savoirs et du développement de ces compétences consistait avant tout à la réalisation d'un désir de socialisation, lié à l'entrée à l'âge adolescente (Mercklé et Octobre, 2012).

Concernant la langue française, les apprentissages extrascolaires issus des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale avec les technologies numériques s'ancrent dans une logique permettant la communication en tout lieu et en tout temps avec les pairs (Balleys, 2017). Les adolescents souhaitent également poursuivre la communication avec leurs pairs lors de la réalisation de travaux formels en contexte extrascolaire (Naffi et Davidson, 2015). De cette volonté viendront des pratiques comme la formulation de questions à un ami à propos d'un examen par clavardage ou la création d'un groupe Facebook pour collaborer autour de la réalisation d'une tâche, telle que la préparation d'un exposé oral (Guichon, 2012). À travers les usages numériques, s'ajoutent des apprentissages sur la recherche d'information (Belhadjin, Bourhis et Denizot, 2012), la lecture sur support numérique (Lebrun, 2015), l'écriture en français numérique (Penloup, 2017), la création (Lacelle *et al.*, 2017) et les enjeux éthiques sur Internet (Blaya, 2013).

À la suite de cette recension de documents sur le contexte extrascolaire, trouver des documents portant sur la congruence du contexte extrascolaire avec le contexte scolaire concernant les usages numériques n'a pas été une tâche aisée parce que beaucoup d'études tendent généralement à mesurer les effets, l'impact, les avantages et les limites ou encore l'efficacité des technologies numériques en contexte scolaire. En effet, « les technologies en éducation sont principalement abordées en vase clos (contexte éducatif uniquement), alors qu'il s'agit *a priori* de vases communicants, entre le contexte éducatif et le contexte socioculturel » (Collin et Karsenti, 2013, p. 202). Le fait que la question du transfert des

apprentissages entre les contextes demeure encore peu travaillée dans la recherche rend difficile l'obtention de résultats sur la création de situations d'enseignement-apprentissages authentiques sans aller observer ou questionner des enseignants. Plus de chercheurs tentent de représenter l'omniprésence du numérique dans les différents contextes en employant un modèle écologique inspiré de celui de Barron (2006) ou en remplaçant le transfert par le *boundary crossing*, un concept associé à la théorie historico-culturelle de l'activité (Akkerman et Bakker, 2011). Malgré ce problème conceptuel, quelques résultats ressortaient quant au transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires.

En effet, il appert que le transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires vers le contexte scolaire ne constitue pas un processus systématique parce que lorsqu'un individu emploie une technologie à la fois dans le contexte extrascolaire et dans le contexte scolaire, il n'exploite pas nécessairement les mêmes compétences suivant les injonctions imposées par les finalités de contexte de transfert (Fluckiger et Bruillard, 2010). Au quotidien, les adolescents usent des technologies pour le divertissement et la socialisation. S'il y a création, elle sera liée à leur culture première, c'est-à-dire à une culture souvent populaire qu'ils connaissent déjà bien et à laquelle ils s'identifient (Lebrun, 2015). À l'inverse, dans la classe de français, les apprenants doivent employer les technologies pour réaliser des travaux formels dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences prescrites par un curriculum. Ces travaux s'avèrent souvent décontextualisés ou associés à une culture éloignée de leurs préoccupations quotidiennes (*Ibid.*). De plus, une forme de collaboration dans le travail n'est pas toujours impliquée à l'école, ce qui demeure un aspect important caractérisant les pratiques numériques des adolescents. Ceux-ci chercheront peut-être à communiquer en classe pour collaborer ou se divertir, malgré l'interdiction de l'enseignant (Schneider, 2013).

4. RÉPONSE À LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Avec l'analyse de plusieurs textes de la littérature scientifique, nous présentons une réponse à la question générale de recherche, qui se lisait de la façon suivante : « considérant le développement de pratiques communicationnelles, impliquant l'oral et l'écrit, et de pratiques de lecture à travers les usages numériques extrascolaires, ainsi que le problème de

la discontinuité entre les usages numériques des contextes scolaire et extrascolaire, quels apprentissages les adolescents pourraient-ils transférer dans le cadre de la discipline du français, langue d'enseignement? ».

Les situations d'enseignement-apprentissage authentiques recensées demeurent bien souvent des initiatives personnelles d'enseignants, et ce, souvent par un manque de politiques publiques liées aux technologies numériques (Khaddage *et al.*, 2016). De plus, les inégalités en contexte extrascolaire s'avèrent grandes entre les apprenants quant à l'accès et à l'usage du numérique (Collin, 2017). Considérant ces observations, la possibilité que les connaissances et les compétences deviennent transférables entre les contextes extrascolaire et scolaire demeure ambiguë, voire absente. Cela s'explique par le fait que les adolescents ne possèdent pas la compétence numérique requise pour tenter de recontextualiser leurs usages (Calvani *et al.*, 2012; Fluckiger et Bruillard, 2010; Li et Ranieri, 2010). Ainsi, les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires pour la discipline du français seraient de l'ordre de la socialisation, de la coopération à la réalisation de travaux scolaires, de la recherche d'information et de la création autour de genres d'écrits absents du contexte scolaire. Un certain développement de compétences de communication orale s'observerait également lors de l'usage de plateformes de visionnement et de partage de vidéos comme YouTube. Ces savoirs, savoir-faire, savoir-être et compétences relèveraient d'un apprentissage informel difficilement compatible avec les normes scolaires (Khaddage *et al.*, 2016). Le prochain chapitre permettra d'interpréter les implications de ces résultats.

CINQUIÈME CHAPITRE – LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au départ, ce mémoire avait comme objectif général de documenter, à partir de la littérature, les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires que les adolescents transféreraient vers l'apprentissage de la discipline scolaire du français. De plus, notre recherche visait spécifiquement : à documenter les pratiques d'écriture numérique des adolescents, à mettre en lumière leurs pratiques de lecture numérique et à inventorier leurs pratiques de communication orale avec le numérique. Nous avons atteint ces objectifs spécifiques, mais nous ne pouvons pas, à la suite de l'analyse des documents recensés, affirmer ou infirmer la possibilité que les connaissances et les compétences induites par les usages numériques deviennent transférables entre le contexte extrascolaire et le contexte scolaire. Cette section du mémoire se divise en trois parties. D'abord, ce dernier chapitre effectue un retour général sur les résultats pour ouvrir la discussion. À la suite de ce retour, nous relevons des perspectives pour de futures recherches, notamment les défis quant à l'approche sociocritique des usages numériques et la question de la pertinence du recours au concept du transfert des apprentissages pour étudier les usages numériques. Le chapitre se termine par une discussion des limites de l'analyse documentaire présentée dans ce mémoire.

1. RETOUR SUR LES RÉSULTATS

1.1 Concernant les usages numériques extrascolaires

Les usages numériques occupent un espace si prépondérant dans la vie des individus de l'occident que des institutions internationales, telles que l'OCDE (2015) et l'UNESCO (2011), et des chercheurs (Rieffel, 2014; Vial, 2017) en viennent à parler d'une révolution numérique pour décrire ce contexte sociétal. Quatre constats globaux ressortent de la littérature : 1) l'accès aux technologies numériques ne s'avère pas un problème au Canada, 99 % des adolescents pouvant se connecter à Internet à l'aide d'un ordinateur ou d'un téléphone (Steeves, 2014); 2) la perception des élèves de niveau secondaire quant aux technologies numériques apparaît essentiellement comme positive lors de l'usage pour le divertissement et la communication (Fluckiger, 2008); 3) les apprenants souhaitent, en grande majorité, demeurer en contact de façon presque permanente avec le numérique

(Furlong et Davis, 2012); et 4) les adolescents développent un rapport au numérique unique dans la mesure où celui-ci se construit à travers une interaction entre le plan individuel et le plan collectif, c'est-à-dire l'appartenance à des groupes avec des usages et des pratiques numériques culturellement et socialement situées (Collin, 2017). C'est dans ce contexte que s'inscrivent les pratiques d'écriture numérique, de lecture numérique et de communication orale avec le numérique.

Le phénomène de la convergence numérique fait en sorte que les différentes pratiques liées aux compétences disciplinaires du français s'entremêlent (Landry et Letellier, 2016). Une proximité avec culture populaire, par la lecture de romans, le visionnement de films et le phénomène de la *fanfiction*, exacerbe ce phénomène (Lebrun, 2015; Lacelle *et al.*, 2017). Certes, grâce à la popularité des réseaux sociaux, les pratiques numériques impliquant l'écriture et la lecture dépassent celles de la communication orale en matière de fréquence (Lenhart *et al.*, 2010). Les adolescents prolongent toutefois la consommation de la littérature jeunesse ou du visionnement de films par d'autres pratiques numériques associées à l'oral comme l'abonnement à des sites de visionnement de vidéos telles que YouTube (Balleys, 2018; Naffi et Davidson, 2015). Chaque usager peut regarder ou créer des vidéos ou des podcasts. Ainsi, les adolescents voient les technologies comme un moyen de poursuivre leurs intérêts personnels, peu importe que ce soit par l'écrit ou l'oral. De toute manière, ceux-ci ne considèrent pas que leurs pratiques ont une quelconque parenté avec celles de l'école.

En effet, si 60 % des adolescents ne considèrent pas que les échanges de courriels, de messages instantanés en privé et de messages sur les réseaux sociaux constituent des pratiques d'écriture (*Ibid.*), force est de constater que l'exploitation de fonctions de technologies numériques permet une diversification et une multiplication des genres d'écrits s'éloignant de ceux présents à l'école (Perret et Massart-Laluc, 2012). Une majorité des apprenants du secondaire affirme ne pas aimer pratiquer l'écriture, malgré le recours récurrent à des technologies numériques pour réaliser cette activité. La problématique démontre déjà que les adolescents voient une distinction entre l'écriture réalisée dans un contexte formel tel que l'école et la communication par les plateformes numériques (Lenhart *et al.*, 2008), mais les résultats nous permettent de comprendre que précisément, les

adolescents recherchent une autonomie d'usage et qu'ils acquièrent des savoirs de façon informelle. Pour communiquer à l'écrit, ils en viennent à employer une nouvelle variété de français bien différente de celle qu'ils apprennent à l'école (Penloup, 2017). Aussi, ils ancrent leurs usages dans une logique de socialisation, la forte popularité des réseaux sociaux le démontrant (Naffi et Davidson, 2015). Tous ces apprentissages liés aux pratiques d'écriture ne peuvent pas se transposer directement en contexte scolaire (Fluckiger et Bruillard, 2010).

Les résultats ont montré qu'une bonne partie des pratiques des adolescents avec les technologies numériques s'inscrivent dans un processus de socialisation (Naffi et Davidson, 2015), tout en s'avérant marquées de l'immédiateté (Fluckiger et Bruillard, 2010). De leur côté, les usages numériques en contexte scolaire ne peuvent que s'inscrire dans un rapport pédagogique, marqué par la volonté explicite d'enseignement. Le développement de compétences par essai-erreur, les collaborations ponctuelles avec les pairs et les pratiques ludiques provenant des usages numériques extrascolaires ne cadrent pas avec les attentes normées de l'institution scolaire, ce qui nécessite une adaptation des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques et des directions d'école dans l'organisation du milieu de travail (Dauphin, 2012). À l'école, les enseignants imposent aux apprenants des usages normatifs liés à la réalisation de travaux scolaires et le développement d'un esprit critique, et la direction restreint l'usage ludique du numérique. Les usages numériques extrascolaires poursuivent ainsi des finalités différentes que celles de l'école (Cottier et Burban, 2016). Ces finalités sous-jacentes aux usages numériques influencent les apprentissages que les adolescents vont en tirer et le potentiel de transfert de ces apprentissages vers l'école.

1.2 Concernant les apprentissages induits par les usages numériques

Dans les pays occidentaux, les enjeux autour du numérique ne concernent pas tant l'accès aux technologies numériques, mais bien la disparité des usages impliquant le numérique hors de l'école (Collin, 2017). Cette fracture implique que tous les adolescents ne réaliseront pas les mêmes apprentissages en contexte extrascolaire. En effet, les usages numériques peuvent posséder une valeur éducative ou ne constituer qu'une source de divertissement. Hargittai (2010) divise les usages numériques en deux catégories pour cette raison : les *capital-enhancing uses* et les *recreational uses*. Considérant que les élèves

proviennent de milieux sociaux différents et qu'ils effectuent leur propre usage des technologies, le milieu scolaire ne peut pas supposer qu'ils développeront tous une compétence numérique suffisante avant leur arrivée à l'école pour réaliser des travaux formels. Le Québec ne faisant pas exception concernant la variété des usages numériques en contexte extrascolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2016) en arrive à recommander aux enseignants de favoriser pour tous le développement d'une compétence numérique assurant l'approfondissement de la conscience citoyenne et l'entrée sur le marché du travail. Actuellement, la fracture numérique en contexte extrascolaire rend de nombreux adolescents non prêts à employer les technologies numériques dans un contexte d'apprentissage, tel que l'école (Brotcorne et Valenduc, 2009; Collin, 2017).

Cette hétérogénéité des usages remet en question l'idée des *digital natives* à l'égard des apprentissages réalisés avec les technologies numériques, cette thèse généralisant le niveau de compétence numérique et les savoirs acquis sur toute une génération (Calvani *et al.*, 2012; Jones, Ramanau, Cross et Healing, 2010; Kirschner et Bruyckere, 2017). À l'instar de Jones *et al.* (2010), nous croyons que l'âge se révèle une donnée beaucoup trop simpliste pour décrire les apprenants nés après 1980 comme constituant une génération homogène sur le plan des usages numériques. Les résultats nous amènent à souligner, à l'inverse, que la génération actuelle d'adolescents se retrouve marquée par les usages numériques hétérogènes, rendant difficile, voire impossible, de généraliser la compétence numérique développée en contexte extrascolaire. Nous pouvons soulever des tendances autour de certains apprentissages réalisés, mais aucun résultat ne permet d'affirmer que le réinvestissement des apprentissages induits par les usages numériques puisse se réaliser simplement grâce à l'omniprésence des technologies numériques au quotidien. De ce fait, pour éviter une conception dichotomique entre les *digital natives* et les *digital immigrants* ne tenant pas compte des dimensions sociales, politiques et culturelles qui façonnent le rapport au numérique, nous remplacerions l'expression *digital natives* par celle de *digital learners* (Gallardo-Echenique, Marqués-Molíás, Bullen et Strijbos, 2015). Celle-ci met l'accent que les adolescents demeurent des apprenants, malgré de nombreuses pratiques extrascolaires recourant aux technologies numériques.

En matière d'apprentissage, comme le souligne Lawless (2016), « l'ensemble des recherches sur l'efficacité des technologies contemporaines générales n'apporte pas suffisamment de preuves décisives pour prouver leur efficacité pour améliorer les résultats scolaires » (p. 5, traduction libre). Cette conclusion ne signifie pas que l'enseignant ne peut pas référer aux usages numériques pour « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Gouvernement du Québec, 2001, p.75). Le contexte extrascolaire demeure un point de référence à l'enseignant, en ce sens que le rapport au numérique développé par certains adolescents dans ce contexte peut les motiver à réaliser un transfert des apprentissages (Greeno, 1997), mais que la connaissance des pratiques et des compétences des apprenants offre la possibilité d'adapter l'enseignement.

1.3 Concernant l'enseignement du français

La compétence disciplinaire la plus développée s'avère celle consistant à « Écrire des textes variés » (Lenhart *et al.*, 2010), avec néanmoins une variété de français ne correspondant pas à celle prescrite par le curriculum scolaire. Lacelle et Lebrun (2016) suggèrent tout de même « que la classe de langue est le lieu privilégié d'apprentissage de l'écriture numérique et que les enseignants de langue sont les mieux placés pour en assurer la formation » (n.p.). Sur ce point, Larose *et al.* (2010) affirment que des enseignants de français emploient, à des fins pédagogiques, des ressources numériques comme les logiciels de traitement de texte et les moteurs de recherche sur Internet. En effet, malgré le peu de politiques publiques, particulièrement dans les curricula comme le *Programme de formation de l'école québécoise*⁴⁴ (PFEQ), des situations d'enseignement-apprentissage voient le jour. Toutefois, ces situations d'enseignement-apprentissage authentiques demeurent bien souvent des initiatives personnelles initiatives d'enseignants, de parents ou d'apprenants lors de la réalisation de travaux à la maison.

⁴⁴ Les termes utilisés pour référer aux technologies ne cadrent plus avec ceux utilisés par les usagers et la place accordée à l'élaboration de l'esprit critique s'avère restreinte (Landry et Letellier, 2016).

Les résultats présentés au quatrième chapitre montrent que le problème provient du fait que « l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en enseignement demeure caractérisée, dans la majeure partie des pays industrialisés, par une utilisation de ces ressources relativement marginale et restreinte à certains types d'activités en classe » (Larose *et al.*, p. 71), une tendance ne semblant actuellement pas s'inverser avec l'arrivée de plus jeunes enseignants. Ceux-ci vont reproduire les pratiques déjà en cours dans le milieu scolaire ou posséder une connaissance superficielle des possibilités des usages numériques sur le plan pédagogique (*Ibid.*). Pourtant, l'apport des ressources numériques à l'enseignement et à l'apprentissage du français dépend en majeure partie de l'usage des enseignants, et ce, malgré leur attrait pour les adolescents au quotidien (CEFRIO, 2014). De prochaines recherches gagneraient ainsi à s'intéresser au rapport au numérique des enseignants et des pratiques pédagogiques les plus efficaces pour réinvestir les usages numériques extrascolaires. L'hypothèse que de meilleurs résultats quant à l'enseignement des contenus disciplinaires pourraient subvenir si l'usage d'une technologie numérique se retrouvait combiné à une approche constructiviste a été émise par des chercheurs (*Ibid.*).

En cohérence avec la compétence 3 que doivent développer les futurs enseignants, le milieu scolaire gagnerait à considérer les caractéristiques sociales et culturelles des apprenants dans l'optique de s'assurer que les activités d'apprentissage deviennent signifiantes à leurs yeux et de maintenir leur motivation envers la réalisation de travaux formels. Avec toutes les pratiques d'écriture, de lecture et de communication orale présentes en milieu extrascolaire grâce aux technologies numériques, des apprentissages reliés à la discipline du français demeurent possibles, mais une adaptation doit être réalisée pour que ceux-ci deviennent pertinents pour le contexte scolaire. Par conséquent, même si les apprenants du secondaire semblent initialement plus motivés durant un cours de français parce qu'un enseignant emploie une technologie qu'ils connaissent, rien ne peut garantir que cette motivation perdure et que des apprentissages extrascolaires deviennent pertinents (Beaudry et Brehm, 2017). L'aspect motivant d'une technologie ne suffit pas toujours à provoquer un fort engagement de la part des adolescents. Considérant les finalités ludiques et communicationnelles des usages numériques extrascolaires, bien qu'un usage numérique

éducatif jouisse d'un attrait réel auprès des élèves, « ces derniers ne se montrent pas particulièrement enclins à consentir beaucoup d'énergie ou de temps pour prétendre apprendre par le biais de cet usage » (*Ibid.*, p. 17).

1.4 Concernant le transfert des apprentissages

Selon Beaudry et Brehm (2017), les avantages obtenus par l'usage de technologies numériques, notamment le développement de compétences transposables en contexte scolaire et l'accroissement de la motivation des élèves, relèveraient davantage de bénéfices supposés que de résultats observés sur le terrain. Le transfert des usages et des compétences technologiques du contexte extrascolaire au contexte scolaire constituerait particulièrement un processus loin d'être systémique pour les adolescents (Fluckiger et Bruillard, 2010). Cette divergence de finalités entre les contextes scolaire et extrascolaire créerait un écart entre les usages récurrents observables dans chacun d'eux (Clark *et al.*, 2009). Comme l'inscription des technologies numériques dans le contexte scolaire implique des finalités différentes de celles du contexte extrascolaire, un individu employant une technologie à la fois dans les deux contextes n'exploite pas nécessairement les mêmes compétences (Fluckiger et Bruillard, 2010). L'idée que les connaissances soient transférables entre le quotidien et l'école est ainsi mise en cause parce que les compétences acquises demeurent contextualisées.

Une prise de conscience de la limite des apprentissages extrascolaires et des compétences numériques des élèves développées dans leurs usages ludiques et communicationnels pour le milieu scolaire devient désormais une considération importante si un enseignant souhaite que les adolescents apprennent à « exploiter les technologies de l'information et de la communication » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 46). Le manque de conceptualisation de leur part quant à leurs usages numériques apparaît comme un obstacle à une décontextualisation qui pourrait théoriquement faciliter un transfert des apprentissages (Fluckiger et Bruillard, 2010). L'école se doit de connaître les usages provenant de la culture numérique des adolescents tout en s'abstenant de les intégrer directement dans leurs activités pédagogiques. Les apprentissages induits par les usages numériques s'avèrent des savoirs de sens commun, partagés par les membres d'un groupe social et adaptés dans un contexte

habituel lié au quotidien, devenant inadaptés dans d'autres contextes tels que l'école (Lefrançois, Éthier et Demers, 2011).

Notre documentation n'offre pas beaucoup de résultats concernant le transfert des apprentissages. La question se pose : le concept du transfert des apprentissages, même avec une approche contextuelle, demeure-t-il le plus adapté à l'étude des usages numériques, particulièrement dans un contexte où la mobilité des technologies mobiles brouille les frontières entre la maison, les loisirs et l'école (UNESCO, 2011) et entre les apprentissages formels et informels (Furlong et Davies)? Si des auteurs, comme Fluckiger et Bruillard (2010), mentionnent le concept de transfert pour aborder son échec, d'autres tentaient de travailler la question des usages numériques avec d'autres cadres d'analyse. Par exemple, à l'instar de Dauphin (2012), certains travaillent la question en abordant les normes des contextes d'apprentissage, notamment en affirmant que le développement de compétences et les pratiques ludiques provenant des usages numériques extrascolaires ne cadrent pas avec les attentes de l'institution scolaire. Quant à lui, Alava (2016) recourait à la notion d'*habitus* pour suggérer que les pratiques extrascolaires correspondant aux *habitus* scolaires influençaient davantage l'apprentissage de savoirs disciplinaires. En ce sens, il passait par l'analyse de la reproduction des inégalités sociales pour aborder la question du réinvestissement des usages numériques vers le développement de compétences dans un contexte formel d'apprentissage.

À la vue des résultats, lesquels montrent que les adolescents ne transfèrent pas directement les apprentissages induits par leurs usages numériques, mais que des formes de franchissement des barrières (*boundary crossing*) peuvent s'observer, nous en venons également à penser que le concept du transfert des apprentissages ne constitue plus la bonne entrée pour réaliser un travail de recherche focalisé sur les acteurs et leurs usages numériques. L'hypothèse présentée ici cible l'idée que, en ce qui a trait aux usages numériques, le concept de transfert mène à une impasse parce qu'il ne permet pas de rendre compte de la nature dynamique du processus d'apprentissage en tout temps et en tout lieu permis par l'avènement du *mobile learning*. Akkerman et Bakker (2011) mentionnent que le transfert « concerne principalement des transitions uniques et unilatérales, affectant principalement une personne

qui passe d'un contexte d'apprentissage à un contexte d'application (par exemple, de l'école au travail) » (p. 136, traduction libre). De son côté, le concept du *boundary crossing* se concentre sur une interaction continue entre les contextes, qui sont vus comme des systèmes d'activités. Par conséquent, si le concept du transfert des apprentissages constitue lui-même une partie du problème, il faut en arriver à réfléchir différemment l'apprentissage avec les technologies numériques pour s'assurer que celles-ci deviennent un outil d'assistance à l'apprentissage plutôt qu'un problème. Nous montrerons lors de la section 2.3 les implications du recours à des assises théoriques des théories de l'activité quant à l'étude des usages numériques.

2. PERSPECTIVES POUR DE FUTURES RECHERCHES

D'abord, les résultats de l'analyse documentaire présentée au quatrième chapitre nous mènent à reprendre l'interrogation d'Erstad (2012) pour réfléchir au rôle de l'école quant à la prise en compte des usages numériques extrascolaires des adolescents pour développer leur compétence numérique : devrions-nous travailler pour combler les écarts entre les apprentissages provenant de différents contextes ou devrions-nous laisser certaines pratiques là où elles émergent? Ensuite, nous revenons sur les défis qu'implique l'ancrage de futures recherches dans l'approche sociocritique des usages numériques en éducation. Enfin arrive une discussion autour de l'apport de la théorie historico-culturelle d'Engeström à l'impasse du transfert des apprentissages.

2.1 Le rôle de l'école dans le développement de la compétence numérique

Nous pensions avant toute chose nous interroger sur la pertinence de poursuivre d'autres études autour de notre objet de recherche, surtout considérant le rejet de la thèse des *digital natives* et l'absence apparente de transfert des apprentissages entre le contexte extrascolaire et le contexte scolaire. La question se pose : la société doit-elle dicter les transformations à l'école, ou cette dernière doit-elle s'opposer au caractère changeant de la société en se centrant, comme le préconisait le philosophe Alain dans *Propos sur l'éducation* (1932), sur la permanence des humanités, de la culture et des savoirs classiques? À l'idée selon laquelle il faut connaître l'apprenant pour lui enseigner, comme préconisé par la

compétence du Référentiel des compétences professionnelles des enseignants, le philosophe argumente à l'inverse qu'en enseignant à l'apprenant, nous le connaissons. D'un autre côté, Baricco (2014), dans un essai sur les transformations de la société, utilise la métaphore d'une mutation pour décrire les nouvelles générations et les décrit comme des barbares, au sens de l'intrusion d'une civilisation par des individus imposant de nouvelles pratiques. Celui-ci soutient que le monde dans lequel nous vivons se caractérise par des changements de plus en plus accélérés qui modifient le fonctionnement des institutions. Si sa thèse peut être contestée, elle soulève tout de même une question, à savoir de quelle manière l'école en tant qu'institution se trouve transformée par les changements sociaux provoqués par l'omniprésence des technologies numériques?

Erstad et Voogt (2018) rappellent que, en plus de compétences propres à une discipline, il existe des compétences du 21^e siècle telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la communication et la collaboration, l'esprit d'entreprise et l'habileté à exploiter le potentiel des technologies numériques. Pour favoriser la maîtrise de ces compétences, Le CSÉ (2016) en arrive à recommander aux enseignants de favoriser pour tous le développement d'une compétence numérique assurant l'approfondissement de la conscience citoyenne et l'entrée sur le marché du travail. Pareillement, Calvani *et al.* (2012) recommandent, considérant les inégalités qui existent chez les apprenants aux plans socioéconomique et culturel, que les écoles s'attèlent à développer une compétence numérique de base pour tous les apprenants. En cohérence avec son mandat de démocratisation et de sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les apprenants (Gouvernement du Québec, 2006), il reviendrait effectivement à l'école de former les apprenants de façon à ce qu'ils soient également en mesure de tirer profit du numérique pour leur réussite scolaire et professionnelle (Collin, 2017). À ce moment, une démarcation envers les usages numériques induisant des pratiques communicationnelles et ludiques associées au sens commun doit se réaliser. En effet, le milieu scolaire pourrait essayer, dès lors, de connaître les habiletés acquises spontanément à travers les usages numériques pour les incorporer dans un cadre de référence plus articulé permettant de développer un usage critique des technologies numériques (Calvani *et al.*, 2012).

Le ministère de l'Éducation du Québec ne dédie actuellement aucune plage horaire à la maîtrise des technologies numériques (Collin, 2017). L'habileté à « Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC) » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 15) constitue une compétence transversale du curriculum, demandant ainsi aux apprenants de niveau secondaire de développer leur compétence numérique conjointement aux compétences disciplinaires. Cette situation est semblable à celle de plusieurs systèmes d'éducation dans le monde, ce qui fait en sorte que la mise en place de pratiques numériques dans les disciplines scolaires demeure pour le moment une initiative personnelle des enseignants. En ce sens, les usages numériques varient entre les écoles et même entre les classes d'une seule institution scolaire. Les usages numériques extrascolaires de nombreux adolescents entrent dans la catégorie des *recreational uses* plutôt que dans celle des *enhancing uses* (Hargittai, 2010). Dans l'optique « d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes » et « de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 5), le milieu scolaire gagnerait à développer la compétence numérique de façon univoque. Maintenant, voyons quelques défis attendant les chercheurs employant l'approche sociocritique du numérique, que nous préconisons pour prendre en considération le rapport au numérique développé en contexte extrascolaire.

2.2 Les défis d'une approche sociocritique des usages numériques

Lors de la problématique, nous avons affirmé que cette recherche trouvait son ancrage dans l'approche sociocritique des usages numériques en éducation formalisée par Collin *et al.* (2015) en mettant l'accent sur le profil socioculturel des apprenants et sur l'enjeu de la congruence entre les contextes extrascolaire et scolaire pour rendre authentiques les contenus disciplinaires de la discipline du français dans une société où les technologies numériques prédominent. Cette section sert à introduire les défis inhérents à cette approche en émergence et à son objet, les usages numériques. D'emblée, celui-ci évolue constamment au fil des avancées technologiques et des changements du contexte extrascolaire. Cela exacerbe la difficulté de création d'une catégorisation stable entre les *recreational uses* et les *enhancing uses* (Hargittai, 2010). Les pratiques communicationnelles et ludiques

extrascolaires ne forment pas des usages numériques éducatifs par elles-mêmes (Collin *et al.*, 2015). Cela soulève les questions suivantes : à partir de quel moment un usage numérique possède-t-il une valeur éducative? Doit-il y avoir une intention pédagogique au préalable? Pour y répondre, il appert que de se pencher sur le rapport au numérique des acteurs scolaires, c'est-à-dire les enseignants, les directions d'école et les parents, constitue une piste intéressante à suivre parce que celle-ci amènerait à considérer l'apprentissage induit par les usages numériques comme un processus dynamique. De plus, cet angle d'étude servirait à connaître les tensions entre les différents acteurs scolaires provoqués par l'arrivée des usages numériques extrascolaires à l'école.

En effet, des prescriptions à intégrer le numérique ne viennent pas sans causer certaines tensions dans la relation entre les différents acteurs du milieu scolaire, c'est-à-dire les enseignants, les élèves et les membres de la direction de l'école. Les premiers doivent composer avec l'injonction de bâtir des activités d'apprentissage impliquant le numérique, et les derniers doivent règlementer l'usage des technologies pour favoriser l'apprentissage des élèves (Cottier et Burban, 2016). Ces deux tâches se révèlent difficiles à exécuter pour deux raisons. En premier lieu, les usages numériques extrascolaires ne cadrent pas avec les attentes normées de l'institution scolaire, ce qui nécessite une adaptation des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques et des directions d'école dans l'organisation du milieu de travail (Dauphin, 2012). En deuxième lieu, Khaddage *et al.* (2016) soulignent que les enseignants du secondaire, toutes disciplines confondues, perçoivent bien l'usage du numérique comme une source de motivation pour leurs élèves. Or, ces derniers éprouvent des difficultés à percevoir la pertinence de bâtir un pont entre les apprentissages du quotidien induits par ces usages numériques et les apprentissages prescrits d'un curriculum, malgré les discours parfois technophiles des institutions gouvernementales et des directions d'école. La réalisation d'une démarche empirique autour des tensions, entre les apprenants et les enseignants, provoquées par les usages numériques de deux contextes d'apprentissage s'avère l'une des manières d'examiner le rapport au numérique des acteurs. Cette recherche devrait être complétée par des programmes de recherche employant des méthodologies qualitatives, quantitatives et longitudinales.

2.3 Les apports d'une théorie de l'activité à l'impasse du transfert

Les usages numériques des adolescents peuvent se retrouver simultanément impliqués dans de nombreux contextes d'apprentissage, pouvant être vus comme des systèmes d'activités distincts (Cottier et Burban, 2016). La mobilité des technologies numériques peut aider l'apprentissage à être situé et médié en réponse aux besoins de l'utilisateur, peu importe où il se trouve (Sharples, 2015). Cela implique de réorienter l'analyse à partir de l'analyse des usages numériques d'un contexte vers les acteurs scolaires. Ce cadre d'analyse implique une autre définition du contexte qui, dorénavant, n'est plus déterminé de l'extérieur, mais bien par les acteurs et leur activité. Dans cette optique, l'usage ne sera plus « perçu comme un récepteur ou un utilisateur crédule, mais un sujet capable : un acteur » (Cottier et Burban, 2016, p. 12).

Notre cadre conceptuel constituait un pas dans cette direction. Des chercheurs (Ex. : Greeno, 1997) se réclamant de l'approche contextuelle intégraient des concepts axés sur l'environnement social avec le postulat d'une indivisibilité entre la cognition et l'environnement socioculturel, mais certains aspects posaient encore un problème. Autant l'approche symbolique de la cognition laissait peu de place au contexte lors de l'analyse, autant l'approche contextuelle possède la lacune inverse de ne pas s'intéresser suffisamment à l'activité des individus et à la question de la continuité et de la discontinuité. Par conséquent, pour inscrire l'analyse des usages numériques dans « un entrelacement assumé entre hypothèses continuiste des pratiques (les usages observés résultent de configurations individuelles ou institutionnelles antérieures, de pratiques déjà formées) et discontinuiste (les technologies utilisées peuvent accompagner des modifications des pratiques, l'émergence de situations nouvelles » (Cottier et Burban, 2016, p. 8), nous suggérons, comme perspectives pour de futures recherches, un cadre reposant sur la troisième génération de la théorie de l'activité, soit la théorie historico-culturelle de l'activité (Engeström, 2001).

Yvon et Saussez (2010) soulignent que celle-ci vise l'objectif « de développer une discussion critique à propos du rôle attribué au contexte, au social ou au culturel pour comprendre les processus mentaux et l'action des individus » (p. 93). En ce sens, la théorie de l'activité permet de prendre en considération les préoccupations des cognitivistes et des

contextualistes en observant de quelle manière les apprenants et les enseignants emploient les technologies numériques et en conceptualisant le contexte extrascolaire et le contexte scolaire comme deux systèmes d'activité distincts, dont les frontières s'avèrent franchissables (Furlong et Davies, 2012). En sens, le concept du *boundary crossing* reconnaît que la dichotomie entre les apprentissages formels et informels perd de sa pertinence. Le concept du transfert n'est utilisé que comme une métaphore non plus pour transposer des connaissances et des compétences, mais pour souligner que l'apprenant doit apprendre à transformer son activité, c'est-à-dire son interaction avec les systèmes, en tenant compte de la situation d'apprentissage (Säljö, 2003). Dans une optique de création d'une situation d'enseignement-apprentissage authentique, l'enseignant pourra adapter sa propre activité pour soutenir la motivation de ses apprenants. Il s'agit de voir comment les acteurs travaillent à la transformation collective de leur système d'activité pour parvenir à un objectif commun.

Ainsi, le milieu scolaire doit connaître les habiletés acquises spontanément à travers les usages numériques pour les incorporer dans un cadre de référence plus articulé permettant de développer une conscience critique, éthique et sociale. En ce sens, certains apprentissages devraient demeurer dans leur propre contexte d'usage, mais d'autres possèdent leur pertinence. Des prochaines recherches pourraient chercher à décrire et étudier comment les acteurs scolaires mènent leurs activités et le rôle qu'y joue le numérique, non seulement comme instrument, mais comme phénomène général (Cottier et Burban, 2016). Il s'agit de montrer comment le numérique accompagne certaines transformations des pratiques des acteurs. Une convergence des recherches, celles-ci centrées premièrement sur les activités des acteurs dans tous les contextes, pour étudier leurs usages numériques autrement que par la description, et deuxièmement sur les technologies numériques, constituerait, par la complémentarité qu'elle permettrait, un apport non négligeable à la question de l'apprentissage dans un contexte sociétal d'omniprésence du numérique.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Quelques limites demeurent présentes en ce qui a trait à cette recherche. D'abord, concernant la provenance des documents, nous n'avons pas suffisamment mis l'accent sur le fait que les pratiques pédagogiques changent d'un pays à l'autre, les systèmes d'éducation

n'étant pas les mêmes, par exemple entre la Chine, la Norvège et le Canada. Également, les écrits ne soulignent pas tous exhaustivement les particularités de leur système d'éducation, rendant difficile la comparaison. De plus, il existe encore très peu de recherches empiriques qui documentent le transfert des apprentissages directement en lien avec les usages numériques. Il faudrait se tourner vers une écologie de l'apprentissage ou vers une théorie de l'activité. Plusieurs études du corpus complet sont allusives sur ces questions et peuvent se rapporter à des perceptions des apprenants sur notre thématique. Pour ces raisons, notre recherche sert à donner un portrait global quant à la question du transfert des apprentissages induits par les usages numériques vers la classe de français plutôt qu'à donner des prescriptions sur des pratiques pédagogiques. La présente synthèse de connaissances permet d'avancer un peu, mais ne peut proposer de piste pour résoudre le problème.

Ensuite, nous avons constaté que le critère de la date de publication peut constituer une faiblesse de notre mémoire. Des résultats de recherche de 2005 à 2009 relativement à l'intégration des technologies numériques, la théorie de l'activité, la didactique du français et un modèle écologique de l'apprentissage auraient pu être pertinents. Malgré tout, nous croyons toujours qu'il s'avérerait nécessaire à la réalisation de celui-ci. En effet, ce critère nous permettait de nous assurer de la faisabilité de la recherche, celle portant sur « le caractère réaliste ou non du travail » (Van Campenhoudt *et al.*, 2017) et de l'actualité des résultats de recherche. Puis, seulement des études de langue française et anglaise ont été considérées pour le corpus final, laissant de côté une partie de la littérature mondiale sur le numérique. Nous avons indiqué ce détail lors de notre chapitre méthodologique, mais nous souhaitons ici reconnaître la validité de ces études relativement à nos critères et à la pertinence d'effectuer une recension des écrits d'une autre langue. À ce propos, même si nous considérons posséder un bon niveau de maîtrise de la langue anglaise, nous ne pouvons pas garantir que des biais ne sont pas introduits dans la traduction des études au moment d'analyser les documents.

De toute façon, une maîtrise parfaite de la langue n'aurait probablement pas empêché cette limite, car nous avons comparé des études de deux langues différentes et avons exprimé le sens de celles de langue anglaise en français. Toute traduction, en sciences humaines et sociales, provoque une perte et un gain de sens, selon la maîtrise du chercheur d'une langue,

l'objectif de recherche de celui-ci et les concepts employés (Samain, 2014). Un apport majeur de la tradition herméneutique aura été de proposer une vision plus riche de la traduction et de la reformulation, lesquelles produisent aussi de l'information, un supplément de sens par rapport au texte source (*Ibid.*). En d'autres termes, même au niveau le plus élémentaire qui soit, la langue ne fournit jamais autre chose que des indices d'une certaine compréhension d'un phénomène. Certes, nous désirons représenter le plus fidèlement possible les phénomènes que nous abordons, mais nous devons admettre une croyance en l'impossibilité de rapporter les propos d'un auteur d'une manière totalement objective. C'est à ce moment que la rigueur du chercheur est de mise.

Enfin, la dernière limite concerne la variété des cadres méthodologiques des écrits retenus. Nous avons recensé des documents avec des devis qualitatifs, quantitatifs et mixtes, notamment des études aussi éloignées les unes des autres que des recherches ethnographiques et des méta-analyses. Si l'avantage de connaître la majorité des types de recherches réalisées sur les usages numériques vient atténuer cette limite, cette disparité entre les cadres méthodologiques complexifiait la comparaison entre certains écrits abordant un sujet semblable, les forces et les limites de chaque type d'étude n'étant pas les mêmes. En effet, nous devions retenir que les études à devis quantitatifs s'avéraient généralement plus généralisables que les recherches qualitatives, mais que celles-ci permettaient d'obtenir une description détaillée des inégalités autour des usages numériques et une analyse des représentations des acteurs scolaires quant à l'usage de technologies numériques à l'école.

CONCLUSION

La problématique présentée en ouverture de ce mémoire laissait entrevoir un contexte sociétal d'omniprésence du numérique brouillant les frontières entre les contextes scolaires et extrascolaires (Furlong et Davis, 2012) et amenant les adolescents à développer de nouvelles « pratiques ludiques et communicationnelles » (Alava, 2013, p. 34). Ce dernier aspect ressortait particulièrement des écrits parce que, comme le suggère Boyd (2007), les pratiques communicationnelles, autant à l'écrit qu'à l'oral, offrent aux adolescents une résonance culturelle absente du contexte scolaire. L'établissement de contexte de recherche posait la question du transfert des apprentissages induits par les usages numériques vers la compétence transversale « communiquer de façon appropriée » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 21) et les compétences disciplinaires du cours de français, langue première. Après avoir rappelé que pour s'adapter à ce contexte, le ministère de l'Éducation du Québec a inclus, dans le Référentiel de compétences professionnelles des futurs enseignants du secondaire (Gouvernement du Québec, 2001), une compétence consistant à intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel, nous avons mis l'accent sur les manifestations du problème de la discontinuité entre les usages numériques du contexte extrascolaire et du contexte scolaire.

Ce projet trouvait son ancrage dans l'approche sociocritique des usages numériques en éducation formalisée par Collin *et al.* (2015) en mettant l'accent sur l'enjeu de la congruence entre les contextes extrascolaire et scolaire. Notre étude s'intéressait particulièrement à l'enjeu de la prise en compte des caractéristiques culturelles et sociales des apprenants du secondaire, notamment dans l'idée de rendre authentiques les contenus disciplinaires de la discipline du français dans un contexte où le numérique prédomine dans leur quotidien. Nous posons ainsi la question de recherche suivante : considérant le développement de pratiques communicationnelles à travers les usages numériques extrascolaires et de pratiques de lecture numérique, quels apprentissages les adolescents pourraient-ils transférer en contexte scolaire, dans le cadre de la discipline du français, langue d'enseignement?

Les assises théoriques de ce mémoire reposaient sur les usages numériques et le transfert des apprentissages, ce dernier envisagé avec une approche contextuelle (Basque, 2004). L'objectif général, avec cette analyse documentaire, consistait à documenter, à partir de la littérature, les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires que les adolescents transféreraient vers l'apprentissage de la discipline scolaire du français. Nos résultats nous ont permis de situer l'état des connaissances afin de servir de point de départ pour d'autres recherches et d'offrir des pistes d'intervention dans la conception de situations d'enseignement-apprentissage en fonction des caractéristiques des apprenants. Une sélection de publications révisées par les pairs, qui relèvent du domaine de l'enseignement secondaire, comprenant des articles, des chapitres de *handbook*, des thèses, des monographies, des rapports de recherche, un chapitre de monographie et un acte de colloque, a permis l'atteinte de l'objectif général de recherche. L'avancement des connaissances sur cet objet de recherche se posait avec pertinence, les élèves n'arrivant pas en classe sans un rapport au numérique construit en contexte extrascolaire.

Il ressort de la littérature que si les usages numériques du milieu extrascolaire des adolescents affectent les activités du milieu scolaire, ceux-ci se retrouvent peu transposés dans le contexte scolaire (Fluckiger et Bruillard, 2010). Nous avons relevé plusieurs explications durant la problématique qui ont été davantage explicitées dans le chapitre des résultats. D'abord, Clark *et al.* (2009) observent un écart marqué entre les usages numériques des adolescents dans leur quotidien et les opportunités d'usages provenant des demandes des institutions scolaires, une dissonance numérique leur servant d'hypothèse pour expliquer l'absence d'impact significatif de l'emploi des technologies numériques sur les résultats des adolescents aux tests. Les résultats confirment que le besoin de socialisation et d'autonomie, le développement de compétences par essai-erreur, les collaborations ponctuelles et les pratiques ludiques ne cadrent pas toujours avec les attentes normées de l'institution scolaire (Dauphin, 2012). Ces deux contextes distincts poursuivent ainsi des finalités différentes (Cottier et Burban, 2016).

Ensuite, certains éléments de problématique subsistent aussi chez les enseignants. D'un côté se trouve la thèse des *digital natives* véhiculant des attentes disproportionnées chez les

acteurs éducatifs quant à la compétence numérique (Selwyn, 2010). Les adolescents ne maîtrisent généralement pas suffisamment les technologies numériques pour les réinvestir dans la réalisation de travaux formels, donnant l'impression que l'intégration des technologies numériques ne s'avère pas efficace. De l'autre côté, Khaddage *et al.* (2016) soulignent que les enseignants du secondaire, toutes disciplines confondues, perçoivent bien l'usage du numérique comme une source de motivation pour leurs élèves. Or, ces derniers éprouvent des difficultés à percevoir la pertinence de bâtir un pont entre les apprentissages du quotidien induits par ces usages numériques et les apprentissages prescrits d'un curriculum. Il existe surtout une disparité entre les enseignants des langues (français et anglais) et ceux provenant des sciences et des mathématiques. Les enseignants des langues voient généralement moins de potentiel à l'usage des technologies numériques dans le développement des compétences disciplinaires prescrites par l'école que ceux du domaine des sciences et des mathématiques (Guichon, 2012). Certaines initiatives personnelles d'enseignants s'observent dans la littérature, mais ce groupe demeure généralement hésitant à recourir à des technologies. Toutefois, le nombre d'initiatives d'intégration du numérique devient plus élevé quand il est question de langue seconde (Hamel, 2017), par exemple lors de l'enseignement de l'anglais à des francophones ou lors de l'enseignement du français à des immigrants. Une recherche empirique pourrait s'intéresser aux différences entre le travail des enseignants de langue première et de langue seconde pour savoir pourquoi ces derniers intègrent davantage les technologies numériques.

Une discussion de certaines limites se révèle incontournable quant à cette recherche. D'abord, nous n'avons pas eu accès directement au sens que donnent les acteurs à notre problématique. En fait, la majorité des études du corpus sont allusives sur la question du sens. Il demeure évident que notre analyse documentaire doit être réinvestie dans une démarche empirique pour démontrer tout son potentiel, surtout qu'il existe encore peu de recherches empiriques qui documentent le transfert des apprentissages, ou ses concepts apparentés, comme l'écologie de l'apprentissage ou la théorie de l'activité, directement en lien avec les usages numériques. Par ailleurs, étant donné que l'anglais a constitué la langue d'un bon nombre des publications du corpus de cette recherche, des biais ont pu provenir de la

traduction des propos rapportés, que ce soit par une erreur de traduction ou un ajout involontaire de sens aux propos d'un auteur. Enfin, nous tenons à rappeler que notre recherche servait à présenter un portrait quant à la question du transfert des apprentissages induits par les usages numériques vers la classe de français plutôt qu'à donner des prescriptions sur des pratiques pédagogiques à appliquer avec les technologies numériques. Suivant cet objectif, nous avons bâti notre recherche autour « du contexte scolaire », mais nous sommes bien conscients de l'hétérogénéité des différents systèmes d'éducation du monde et des différentes écoles d'un même système d'éducation. Cette recherche sert avant tout à saisir le numérique comme objet d'étude dans le champ de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aillerie, K. (2011). *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web*. Thèse de doctorat en sciences humaines et sociales, Université Paris-XIII, France.
- Aillerie, K. (2017). Le « numérique éducatif » à l'épreuve des pratiques scolaires: petits arrangements avec le marché. *Hermès, La Revue*, (2), 23-30.
- Akkerman, S. F. et Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Alava, S. (2013). Usages numériques des adolescents et compétences scolaires acquises. *Formation et profession*, 21(2), 34-51.
- Alava, S. et Morales, L. (2015). Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 138-164.
- Alava, S. (2016). Les enjeux scolaires des usages numériques des jeunes au sein de la famille. *Éducation & Formation*, 89.
- Anderson, S. A. (2010). Effect of music on reading comprehension of junior high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(3), 178.
- Balanskat, A., Blamire, R. et Kefala, S. (2006). The ICT impact report. *European Schoolnet*, 1, 1-71.
- Balleys, C. (2017). L'incontrôlable besoin de contrôle. Les performances de la féminité par les adolescentes sur YouTube. *Genre, sexualité & société*, (17).
- Balleys, C. (2018). Comment les adolescents construisent leur identité avec Youtube et les médias sociaux. *Nectart*, (1), 124-133.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baricco, A. (2014). *Les barbares. Essai sur la mutation*. Paris : Editions Gallimard.
- Baron, G. L. et Bruillard, É. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baron, G. L. et Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques: quelle situation? *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 15, 1-12.
- Baron, G.-L. (2014). Élèves, apprentissages et « numérique » : regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en Éducation*, Vol. 18, n° 2, p. 91-103.
- Baron, N. (2015). *Words Onscreen: The fate of Reading in a Digital World*. New York: Oxford University Press.

- Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(2-3), 18-25.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224.
- Barth, B. M. (2004). Le transfert des connaissances: quels présupposés? Quelles implications pédagogiques? In A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir* (269-283). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Basque, J. (2004). Le transfert des apprentissages : qu'en disent les « contextualistes »? In A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir* (49-76). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Bazile, S. (2015). Le tchat (clavardage) comme matériau d'écriture dramatique: réécritures littéraires de l'instantané. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, (1).
- Beaudry, M. C. et Brehm, S. (2017). L'utilisation du iPad en classe de français au secondaire: quels usages par l'enseignant? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 5.
- Béland, L. et Murphy, R. (2015). How Smart Is It to Allow Students to Use Mobile Phones at School. *The Epoch Times*, A10.
- Belhadjin, A., Bourhis, V. et Denizot, N. (2012). Lecture écran, lecture papier: discours d'élèves de lycée professionnel. *Études de linguistique appliquée*, (2), 199-214.
- Berge, Z. L. et Muilenburg, L. (2013). *Handbook of mobile learning*. Londres: Routledge.
- Berthelot, J. M. (2000). *Sociologie: Epistémologie d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Bihouix, P., et Mauvilly, K. (2016). *Le Désastre de l'école numérique*. Paris : Le Seuil.
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace : prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Boullier, D. (2016). *Sociologie du numérique*. Paris : Armand Colin.
- Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *MacArthur foundation series on digital learning—Youth, identity, and digital media volume*, 119-142.
- Brebera, P. et Hlouskova, J. (2012). Searching for Bridges between Formal and Informal Language Education. *International Association for Development of the Information Society*.

- Bronkhorst, L. H. et Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35.
- Bruillard, E. et Villemonteix, F. (2013). Artefacts tactiles et mobiles en éducation. Introduction. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 20(1), 403-411.
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111-119.
- Burban, F., Cottier, P. et Michaut, C. (2013). Les usages numériques des lycéens affectent-ils leur temps de travail personnel?. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 20, 231-255.
- Calvani, A., Fini, A. et Ranieri, M. (2009). Assessing digital competence in secondary education. Issues, models and instruments. In M. Leanin (dir.), *Issues in information and media literacy: education, practice and pedagogy* (p. 153-172). Santa Rosa : Informing Science Press
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. et Picci, P. (2012). Are young generations digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers & Education*, 58(2), 797-807.
- Centre francophone d'informatisation des organisations (2009). *Rapport-synthèse sur la génération-C*. Montréal : CEFRIO.
- Centre francophone d'informatisation des organisations (2011). *Cinq générations d'internautes : profil d'utilisation des TIC en 2011*. Montréal : CEFRIO.
- Centre francophone d'informatisation des organisations (2014). *Usages du numérique dans les écoles québécoises : l'apport des technologies et des ressources numériques à l'enseignement et à l'apprentissage*. Montréal : CEFRIO.
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. *Document numérique*, 10(3), 81-106.
- Charlier, B. (2014). Les Environnements Personnels d'Apprentissage: des instruments pour apprendre au-delà des frontières. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 211-237.
- Chartrand, S. G. et Lord, M. A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86-88.
- Clark, W., Logan, K., Luckin, R., Mee, A. et Oliver, M. (2009). Beyond Web 2.0: Mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 56-69.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 22, 89-117.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Approches théoriques des usages des technologies en éducation: regard critique. *Formation et profession*, 20(3), 60-72.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation: analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210.
- Collin, S. (2017). Les élèves sont-ils prêts à apprendre avec le numérique?. In Karsenti et Bugmann (dir.), *Enseigner et apprendre avec le numérique* (p.149-159). Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2017.
- Coombs, P. H., Prosser, RC. et Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cooper, H. (1998). *Applied social research methods, Vol 2, Synthesizing research: A guide for literature reviews*. Thousand oaks: Sage Publications Inc.
- Cordier, A. (2011). Les collégiens et la recherche d'information sur Internet: Entre imaginaires, pratiques et prescriptions. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 48(1), 62-69.
- Cordier, A. (2016). Pratiques translittéraciques juvéniles et imaginaires croisés d'acteurs: une question de genre? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 4.
- Cottier, P. et Burban, F. (dir.) (2016). *Le lycée en régime numérique*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, (2), 17-24.
- Darras, B. (2009). Aesthetics and Semiotics of Digital Design : The Case Of Web Interface Design. In *Acte du colloque The First INDAAF International Conference* (p.10-16). Corée: Incheon.
- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles: Quels usages pour quelles compétences? *Questions vives. Recherches en éducation*, 7(17), 37-52.
- Daunay, B. (2010). Français et littérature: une ou des discipline (s). *Le Français aujourd'hui*, (1), 23-30.
- De Bruyne, P. (1988). *Politique de la connaissance: analyse des enjeux et décisions*. Bruxelles : De Boeck.

- De Certeau, M. (1990). *Arts de faire 1*. Paris : Gallimard.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20, 51-76.
- De Haan, J. (2004). A multifaceted dynamic model of the digital divide. *It & Society*, 1(7), 66-88.
- Delamotte, É. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information: supports, contextes et modalités. *Spirale: revue de recherches en éducation*, (53), 145-156.
- Délisle, M. (2017). *Croyances des futurs enseignants de langue au secondaire en regard de la compétence numérique des élèves*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS*.
- Deng, L., Connelly, J., & Lau, M. (2016). Interest-driven digital practices of secondary students: Cases of connected learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 45-54.
- Denouël, J. et Granjon, F. (2011). *Communiquer à l'ère numérique: Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Presses des MINES.
- De Singly, F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- Devauchelle, B. et Meirieu, P. (2016). *Éduquer avec le numérique*. Paris : ESF sciences humaines.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation: suivi de Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dezutter, O. (2016). L'écriture en français langue seconde ou étrangère à l'ère du numérique. *Correspondance*, 21(3), 1-6. Document téléaccessible à l'adresse <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/l-ecriture-en-francais-langue-seconde-ou-etrangere-a-lere-du-numerique/>>.
- Doueïhi, M. (2013). *Qu'est-ce que le numérique?* Paris : Presses universitaires de France.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie: fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Duval, A. M. et Pagé, M. (2013). *La situation authentique: de la conception à l'évaluation: une formule pédagogique pour toutes les disciplines*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Duval, F., Gosselin, L. et Rousseau, R. (2011). *Des souris et des hommes : la grande odyssée de l'informatique : essai*. Saint-Sauveur : M. Broquet.
- Eberle-Sinatra, M. et Rosati, M. V. (2014). *Les Pratiques de L'Édition Numérique*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Edwards, R., Biesta, G. et Thorpe, M. (2009). *Rethinking contexts for learning and teaching: Communities, activities and networks*. Londre: Routledge.
- Elalouf, M. L. (2012). Lectures sur écran, lectures sur papier. *Le Français aujourd'hui*, (3), 65-76.
- Élias, N. (1983). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard (Traduction en 1993, Michèle Hulin).
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth—beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43.
- Erstad, O., Gilje, Ø. et Arnseth, H. C. (2013). Learning Lives Connected: Digital Youth across School and Community Spaces. *Comunicar*, 20(40).
- Erstad, O. et Voogt, J. (2018). The twenty-first century curriculum: issues and challenges. *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 19-36.
- Eschach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Evering, L. C. et Moorman, G. (2012). Rethinking plagiarism in the digital age. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 35-44.
- Eynon, R. (2012). The challenges and possibilities of the impact agenda. *Learning, Media and Technology*, Vol 37, p. 1-3.
- Fassin, D. (1998). L'anthropologie entre engagement et distanciation. Essai de sociologie des recherches en sciences sociales sur le SIDA en Afrique. In C. Becker (Dir.). *Vivre et penser le SIDA en Afrique* (p. 41-66). Paris : IRD.
- Fastrez, P. (2012). Translittératie et compétences médiatiques. In *Séminaire GRCDI* (n.p.). Rennes : Groupe de Recherche sur les Cultures et la Didactique de l'Information.
- Feenberg, A. (2014). *Pour une théorie critique de la technique*. Montréal : Lux/Humanités.
- Fehér, D. J., Bartók, M. et Fehér, L. (2018). The Effects of Computer Games on Teenagers. In 2018 IEEE 12th International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics (SACI) (p. 261-266). Timisoara : IEEE.

- Fisher, C. (2007). Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche*, 257-274.
- Fluckiger, C. (2008). L'école face à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 2(163), 51-61.
- Fluckiger, C. (2014). L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 21.
- Fluckiger, C. et Bruillard, É. (2010). TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. In F. Chapron et E. Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle* (p. 198-207). Villeurbanne : Presses de l'ENSIB.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Foucault, M. (2015). *Qu'est-ce que la critique ? suivi de La culture de soi*. Paris : Vrin.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2011). Chapitre 8. Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 125-137). Paris : Presses Universitaires de France.
- Furlong J. et Davies C. (2012). Young people, new technologies and learning at home: Taking context seriously. *Oxford Review of Education*, Vol. 38, n° 1, p. 45-62.
- Gallardo-Echenique, E., Marqués-Molíás, L., Bullen, M. et Strijbos, J. W. (2015). Let's talk about digital learners in the digital era. *The International Review of research in open and distributed learning*, 16(3), p. 156-187.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux?. *Le français aujourd'hui*, (4), 107-118.
- Gardner, H. et Davis, K. (2013). *The App Generation. How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. London : Yale University Press.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal/Toronto : Guérin.
- Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : Presses Université Laval.
- Gervais, B. (2004). Naviguer entre le texte et l'écran. Penser la lecture à l'ère de l'hypertextualité. In J.-M. Salaün et C. Vandendorpe (dir.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions* (p.49-68). Lyon : Presses de l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.

- Ghernaouti-Hélie, S. et Dufour, A. (2012). *Internet, 1eed*. Les Presses Universitaires de France.
- Gire, F. et Granjon, F. (2012). Les pratiques des écrans des jeunes français. Déterminants sociaux et pratiques culturelles associées. *Recherches en sciences sociales sur Internet*, (1).
- Giroux, P., Coulombe, S., Cody, N. et Gaudreault, S. (2013). L'utilisation de tablettes numériques dans des classes de troisième secondaire : retombées, difficultés, exigences et besoins de formation émergents. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 20, 1-27.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Gonthier, M. È. et Leblanc, S. (2013). L'influence du clavardage sur la maîtrise du français écrit des élèves du premier cycle du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 341-360.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle – français langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, (1), 67-74.
- Greeno, J.G. (1997). On claims that answer the wrong question. *Educational Researcher*, 26 (1), 5-17.
- Grenon, V., Larose, F. et Costa, G. (2012). Impact of indirect observation on the development of perceived usefulness of technologies for teaching by students in preservice teacher education at the University of Sherbrooke. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 423-425). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens-déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- Hamel, M. J. (2017). Portraits d'enseignants de FLS, pédagogues de l'hybride. Vers une ébauche de modèle. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et*

- de Communication*, 20 (3). Document téléaccessible à l'adresse < <https://journals.openedition.org/alsic/3138> >.
- Hargittai, E. (2010). Digital na (t) ives? Variation in internet skills and uses among members of the “net generation”. *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113.
- Haskell, R.E. (2001). *Transfer of learning*. San Diego: Academic Press.
- Hew, K. F. et Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational technology research and development*, 55(3), 223-252.
- Hismanoglu, M. (2012). Prospective EFL teachers' perceptions of ICT integration: A study of distance higher education in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 185.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., A. Horst, H., Lange, P., Mahendran, D., Z. Martínez, K., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. et Tripp, L. (2010). *The Kids Are Alright. Hanging Out, Messing Around and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge : MIT
- Jauréguiberry, F. et Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Toulouse: Érès.
- Joannidès, R. (2014). *L'écriture électronique des collégiens: quelles questions pour la Didactique du Français?*. Thèse de doctorat en didactique du français, Université de Rouen, France.
- Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, 11(60), 99-120.
- Karsenti, T. et Bugmann, J. (2017). *Enseigner et apprendre avec le numérique*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2016). Pour un enseignement obligatoire de la littératie numérique à l'école primaire et secondaire. *Formation et profession* 24(2), 78-81.
- Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). L'iPad à l'école: usages, avantages et défis. *Résultats d'une enquête*, 56.
- Karsenti, T., Raby, C. et Villeneuve, S. (2008). Quelles compétences technopédagogiques pour les futurs enseignants du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 7, 117-136.
- Khaddage, F., Müller, W. et Flintoff, K. (2016). Advancing mobile learning in formal and informal settings via Mobile App Technology: where to from here, and how?. *Educational Technology & Society*, 19(3), 16-27.

- Kirschner, P. A. et De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
- Kirschner, P. A. et van Merriënboer, J. J. (2013). *Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education*. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183.
- Kumpulainen, K. et Sefton-Green, J. (2014). What is connected learning and how to research it?. *International Journal of Learning and Media*.
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique: 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 3.
- Lacelle, N., Boutin, J. F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@: Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lai, K. W., Khaddage, F. et Knezek, G. (2013). Blending student technology experiences in formal and informal learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 414-425.
- Lai, K.-W. (2018). The Learner and the Learning process: Research and Practice in Technology-Enhanced Learning. *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 127-142.
- Landry, N. et Letellier, A. (dir.) (2016). *L'éducation aux médias à l'ère numérique : Entre fondations et renouvellement*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 2016.
- Larose, G. (Prés.) (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.
- Larose, F., Grenon, V., Carignan, I. et Hammami, A. (2010). Les TIC en enseignement des langues au Québec: objet obscur d'un désir prescrit?. *Québec français*, (159), 71-72.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of learning transformed. *Language Learning*, 63, 107-129.
- Larson, L., Forzani, E. et Leu, D. J. (2018). New Literacies: Curricular Implications. *Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 1-16.
- Lebrun, M. (2015). Lire des textes littéraires à l'ère des humanités numériques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation*. Montréal: Guérin.

- Legrenzi, C. (2015). Informatique, numérique et système d'information: définitions, périmètres, enjeux économiques. *Vie & sciences de l'entreprise*, (2), 49-76.
- Lenhart, A., Arafeh, S. et Smith, A. (2008). Writing, technology and teens. *Pew internet & American life project*.
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S. et Purcell, K. (2010). Teens and mobile phones: Text messaging explodes as teens embrace it as the centerpiece of their communication strategies with friends. *Pew Internet & American Life Project*.
- Lenoir, Y. (dir.) Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P., et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement à la formation et à la recherche: Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil: Group éditions.
- Leray, C. et Bourgeois. (2016) L'analyse de contenu. In B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p.427-453) (6^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. (2015). Préface. In Demers, Lefrançois et Éthier (dir.) (2016). *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (xvii-xxiv). Montréal : Ed. Multimondes.
- Lewin, C. et Charania, A. (2018). Bridging formal and informal learning through technology in the twenty-first century: Issues and challenges. *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 1-17.
- Li, Y. et Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent?—A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. et Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children. Full findings*. London: EU kids online. Technical report and user guide: The 2010 EU kids online survey.
- Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.
- Marcoccia, M. (2011). *T'es où maintenant?: les espaces de la conversation visiophonique en ligne. Décrire la conversation en ligne, Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Editions.
- Menrath, J. (2016). Quand les adolescents s'ennuient devant leurs écrans. *Enfances & Psy*, (4), 134-140.
- Mercklé, P. et Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *Recherches en sciences sociales sur Internet*, (1).
- Moatti, A. (2012). Le numérique, adjectif substantivé. *Le Débat*, (3), 133 137.

- Naffi, N. et Davidson, A. L. (2015). Les adolescents et les médias sociaux: une collaboration informelle pour un apprentissage organique. *In Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*. Paris : Centre Inffo.
- OCDE (2015). *Connectés pour apprendre*. Paris : Éditions OCDE. Document téléaccessible au site: <https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>
- Octobre, S. (2011). Du féminin et du masculin. *Réseaux*, (4), 23-57.
- Octobre, S. (2013). La lecture à l'ère numérique. *Études*, 418(5), 607-618.
- Ottestad, G. et Gudmundsdottir, G. B. (2018). Information and Communication Technology Policy in Primary and Secondary Education in Europe. *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 1-21.
- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche: une introduction à la méthodologie de la recherche*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. Document téléaccessible à l'adresse http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27%282%29/paille27%282%29.pdf.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Paris : Armand Colin.
- Paveau, M. A. (2013). Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (157-158), 7-30.
- Pedro, L. F. M. G., de Oliveira Barbosa, C. M. M. et das Neves Santos, C. M. (2018). A critical review of mobile learning integration in formal educational contexts. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 10.
- Penloup, M. C. (2012). Littératies numériques: quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture?. *Les Cahiers de l'Acedle, Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues-Les littératies*, 9(2).
- Penloup, M. C. (2017). Didactique de l'écriture: le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, (1), 57-70.
- Penloup, M. C. et Joannidès, R. (2014). Quelles modifications des pratiques spontanées d'écriture d'adolescents à l'ère des littératies numériques? *Québec français*, (172), 25-26.

- Perret, C. et Massart-Laluc, V. (2012). L'écriture des jeunes en lycée professionnel : point aveugle de la didactique du français. In P. Roy, N. Pignard-Cheynel et D. Baltazart (dir.), *Enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication, Actes du colloque de Metz* (p.387-399). Nancy : Édition du Centre de recherche sur les médiations.
- Perkins, D.N. et Salomon, G. (1992). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46 (1), 22-32.
- Perriault, J. et Paul, V. (2004). Pratiques d'information et de communication: l'empreinte du numérique. *Hermès*, 39 (2), 9-16.
- Pimmer, C. (2016). Mobile and ubiquitous learning in higher education settings. A systematic review of empirical studies. *Computers in Human Behavior*, 63, 490-501.
- Pinault, M. (2013). La guilde dans les jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs : une nouvelle expérience communautaire?. *Revue aspects sociologiques*, Vol 20, 19-42.
- Plante, P. (2014). *Pour une problématisation de la technologie en éducation: propositions théoriques pour un espace pédagogique alternatif de la technologie*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Postman, N. (1981). *Enseigner c'est résister*. Paris : Le Centurion.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy : Presses Université Laval.
- Proulx, S. (2001). Usages des technologies d'information et de communication: reconsidérer le champ d'étude. In *Actes du XII congrès national des sciences de l'information et de la communication, Émergences et continuité dans les recherches en information et communication* (p. 57-66). Paris : UNESCO.
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui: enjeux-modèles-tendances. *Enjeux et usages des TIC: aspects sociaux et culturels*, 1, 7-20.
- Proulx, J. P., Charland, J. P. et Lucier, P. (2009). *Le système éducatif du Québec: de la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière Education.
- Reboul, O. (1983). *Qu'est-ce qu'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Resta, P., Laferrière, T., McLaughlin, R., & Kouraogo, A. (2018). Issues and challenges related to digital equity: An overview. *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 985-1004.

- Rideout, V. et Katz, V. S. (2016). Opportunity for All? Technology and Learning in Lower-Income Families. In *Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop*. New York: Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Rieffel, R. (2014). *Révolution numérique, révolution culturelle*. Paris : Gallimard.
- Ronveaux, C. et Dufays, J.-L. (2006). La littérature comme on l'enseigne: analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes In B. Schneuwly et T. Thévénaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (p. 195-214). Bruxelles: De Boeck.
- Rouet, J.-F. (2013). Les spécificités de la lecture numérique. Repéré sur le site de Doc pour Docs, Entretien du 21 novembre 2013. URL: www.docpourdocs.fr/spip.php?article528-nh1
- Rouet, J.-F. (2016). Quelles sont les spécificités de la lecture numérique?. In *Conférence de consensus* (p. 116). Montréal : Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 415-444) (5^e éd.). Québec: Presses universitaires du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Sahut, G. (2016). Construire une encyclopédie avec un wiki?. *I2D–Information, données & documents*, 53(4), 68-77.
- Samain, D. (2014). Entropie et néguentropie de la traduction. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(1), 12-32.
- Savatovsky, D. (1995). Le français, matière ou discipline? *Langages*, (120), 52-77.
- Sharples, M. (2015). Seamless learning despite context. In M. Milrad, L.-H. Wong et M. Specht (dir.), *Seamless learning in the age of mobile connectivity* (p. 41-55). Singapore: Springer.
- Scheibe, K., Fietkiewicz, K. J. et Stock, W. G. (2016). Information behavior on social live streaming services. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 4(2), 6-20.
- Schneider, É. (2013). *Économie scripturale des adolescents: enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Caen, France.
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture* (p.155-173). Berne: Peter Lang.
- Schuck, S., Kearney, M. et Burden, K. (2017). Exploring mobile learning in the third space. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 121-137.
- Schwimmer, M. (2017). Poststructuralisme et éducation: l'apport de Foucault et Derrida. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(2), 159-170.

- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Spires, H. A., Oliver, K. et Corn, J. (2011). The new learning ecology of one-to-one computing environments: Preparing teachers for shifting dynamics and relationships. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(2), 63-72.
- Steeves, V. (2014). Young Canadians in a Wired World, Phase III: Experts or Amateurs. *Gauging Young Canadians' Digital Literacy Skills*. MediaSmarts.
- Steffl-Mabry, J., Radlick, M. et Doane, W. (2010). Can you hear me now? Student voice: High school & middle school students' perceptions of teachers, ICT and learning. *International Journal of Education and Development using ICT*, 6(4), 64-82.
- Tapscot, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York : McGraw-Hill Companies.
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Editions logiques.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie+ numérique= apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 79, 1-22.
- Thorndike, E. L. et Woodworth, R. S (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological review*, 8(3), 247.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- UNESCO (2011). *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris: UNESCO.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). Manuel de recherche en sciences sociales-5e éd. Paris : Éditions Dunod.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck,.
- Veen, W. et Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens. Growing in a digital age*. Network Continuum Education : London.
- Vial, S. (2017). *L'être et l'écran: comment le numérique change la perception*. Paris : Presses Universitaires de France

- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français* (Vol. 10). Montréal: ERPI.
- Vidal, G. (dir.) (2012). *La sociologie des usages: continuités et transformations*. Cachan : Éditions Lavoisier.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin,
- Weber, M. (2013). *Le savant et le politique*. Paris : Presses Électroniques de France.
- Wong, L. H., & Looi, C. K. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2364-2381.

ANNEXE A

CROISEMENTS DES MOTS-CLÉS

| Banque des données | Langue de recherche | Croisements (français et anglais) selon l'information recherchée |
|---|---------------------|--|
| CAIRN | Français | <p>- Usages numériques des adolescents : (usage numérique* OR digital usage*) AND (adolescent* OR teen*) OR (jeune* OR youth OR young people).</p> <p>- Usages numériques en contexte extrascolaire : (usage* numérique* OR digital usage*) AND (éducation secondaire OR high school education) AND/OR (contexte scolaire OR School context)</p> <p>- Usages numériques en contexte extrascolaire : (usage* numérique* OR digital usage*) AND (contexte extrascolaire OR extracurricular context)</p> <p>- Transfert des apprentissages induits par les usages numériques des adolescents : (transfert des apprentissages OR transfer of learning) AND (usage* numérique* OR digital usage*) AND (adolescent* OR teen*) OR (jeune* OR youth OR young people)</p> <p>- Pratiques d'écriture numérique des adolescents : (écriture numérique OR digital writing) AND (adolescent OR teen*) OR (jeune* OR youth OR young people)</p> |
| Education source | Anglais | |
| ERIC | Anglais | |
| Érudit: | Français | |
| Persée | Français | |
| PsycINFO | Anglais | |
| SocINDEX | Anglais | |
| Nouveaux cahiers de la recherche en éducation | Français | |
| ProQuestDissertations and Theses | Anglais | |
| Savoir Udes | Français | |
| | | |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>- Pratiques de lecture numérique des adolescents : (lecture numérique OR digital reading) AND (adolescent* OR teen*) OR (jeune* OR youth OR young people)</p> <p>-Pratiques de communication orale avec le numérique des adolescents : (Communication orale) AND (numérique OR digital) AND (adolescent* OR teen*) OR (jeune* OR youth OR young people)</p> <p>-Pratiques communicationnelles numériques des adolescents : (pratique* communicationnelle* OR Communication pratique*) AND (adolescents OR teenager*) OR (jeune* OR youth OR young people)</p> <p>- Usages numériques en français, langue d'enseignement : (usage* numérique* OR digital usage*) AND (Français, langue d'enseignement OR French as a first / second language) AND (éducation secondaire OR high school education) AND/OR (contexte scolaire OR School context)</p> <p>- Informations sur les technologies numériques utilisées par les adolescents : (technologie* numérique* OR digital technolog*) AND (technologie* de l'information et</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | de la communication AND Information and communication technolog*) AND (adolescent* OR teen*) OR (jeune* OR youth OR young people) |
|--|--|---|

ANNEXE B

PREMIÈRE GRILLE D'ANALYSE POUR UNE PRÉ-ANALYSE DE QUELQUES TEXTES

Tableau 3
Grille d'analyse pour une première lecture du corpus (première version)

| Sous - questions | Unité de signification |
|---|--|
| Comment les auteurs abordent-ils les concepts des usages numériques et du transfert des apprentissages? | Concepts : usages numériques et transfert des apprentissages |
| De quelle façon le contexte scolaire est-il présenté dans la littérature scientifique? Quelles en sont ses caractéristiques? | Contexte scolaire |
| De quelle façon l'idée de contexte extrascolaire est-elle présentée dans la littérature scientifique? Quelles en sont ses caractéristiques? | Contexte extrascolaire |
| Quels sont les usages numériques les plus récurrents chez les adolescents? | Usages numériques extrascolaires |
| Existe-t-il des apprentissages pertinents pour l'apprentissage du français qui sont induits par les usages numériques? | Les apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires |
| Dans l'optique du développement des compétences disciplinaires en français, les technologies numériques sont-elles employées pour créer des situations d'enseignement-apprentissage authentiques liées aux usages numériques extrascolaires des apprenants? | Compétences disciplinaires du cours de français : Lire et apprécier des textes variés; Écrire des textes variés; Communiquer oralement selon des modalités variées |
| Avec quelles approches les auteurs travaillant sur les usages numériques étudient-ils le transfert des apprentissages? | Approche contextuelle du transfert des apprentissages |
| Comment les apprentissages sont-ils transposés d'un contexte à un autre? | |
| Quelle légitimité les acteurs du milieu scolaire accordent-ils à l'apprentissage informel ? | Les apprentissages formel, non formel et informel |
| Quels défis doit-on surmonter pour favoriser l'établissement d'un pont entre les apprentissages formel et informel? | |

ANNEXE C

RELEVÉ DE THÈMES PRÉSENTÉ DANS LA MÉTHODOLOGIE

| Rubrique | Sous-rubrique | Thèmes | Segments |
|----------------------------------|--|--------|----------|
| Usages numériques extrascolaires | Rapport au numérique | | |
| | Pratiques communicationnelles (Écriture et oral) | | |
| | Pratiques de lecture | | |
| Apprentissages | Savoir déclaratifs | | |
| | Savoirs procéduraux | | |
| | Savoirs conditionnels | | |
| | Compétences | | |
| Transfert des apprentissages | Présence ou absence | | |
| | Prise en compte du contexte ou non. | | |
| Français, langue d'enseignement | Communication orale selon des modalités variées | | |
| | Écrire des textes variés | | |
| | Lire et apprécier des textes variés | | |

ANNEXE D**GRILLE DE LECTURE DE LA RECENSION DES ÉCRITS**

| | |
|--|--|
| Nom du document : Numéro : Description du document : mise en contexte | |
| Référence | Selon les normes APA |
| Nature du document | Mémoire et thèse ; rapport de recherche ; livre; chapitre livre; revue scientifique/Article. |
| Instance promotrice | Gouvernement; université; organisme; centre de recherche; autre. |
| Concepts-clés | |
| Résumé | (Objets et raison d'étude) |
| Matériel porteur | (Éléments forts du texte) |
| Population étudiée | |
| Ordre d'enseignement | Secondaire |
| Spécificités | Élèves de classes régulières, adaptation scolaire ou autre. |
| Autres caractéristiques du document | |
| Objectifs | Objectif général et objectifs spécifiques |
| Méthodologie | Échantillon, méthode, instrument. |
| Résultats | Faire ressortir les faits saillants |

ANNEXE E

DESCRIPTION DU CORPUS DE DOCUMENTS RECENSÉS

| Auteurs (année de publication) | Type de publication | Langue | Population concernée par le document | Provenance |
|---------------------------------------|----------------------------|---------------|---|-------------------|
| Aillerie (2011) | Thèse | Anglais | 14 à 18 ans | France |
| Aillerie (2017) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Akkerman et Bakker (2011) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | Pays-Bas |
| Alava (2016) | Article | Français | 12 à 17 ans | France |
| Anderson (2010) | Article | Anglais | Junior high school (11 à 14 ans) | États-Unis |
| Balleys (2017) | Rapport d'étude | Français | 12 à 17 ans | France |
| Balleys (2018) | Article | Français | 12 à 17 ans | France |
| Bazile (2015) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Beaudry et Brehm (2017) | Article | Français | Adolescents (étude de cas d'une classe) | Canada |
| Berge et Muilenburg (2013) | Handbook | Anglais | Aucune (article théorique) | États-Unis |
| Béland et Murphy (2015) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | États-Unis |
| Belhadjin, Bourhis et Denizot (2012) | Article | Français | Lycée (15 à 18 ans) | France |
| Blaya (2013) | Monographie | Français | 12 à 17 ans | Suisse |
| Bronkhorst et Akkerman (2016) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | Pays-Bas |
| Bruillard et Villemonteix (2013) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Burban, Cottier et Michaut (2013) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |

| | | | | |
|--|-------------------|----------|---|------------|
| Calvani, Fini, Ranieri et Picci, (2012) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | Italie |
| Charlier (2014) | Article | Français | Aucune (article théorique) | Suisse |
| Collin (2017) | Chapitre de livre | Français | 12 à 17 ans | Canada |
| Collin et Karsenti (2012) | Article | Français | Aucune (article théorique) | Canada |
| Collin et Karsenti (2013) | Article | Français | Aucune (article sur les enjeux socioculturels autour des usages numériques) | Canada |
| Cordier (2011) | Article | Français | 11 à 15 ans | France |
| Cordier (2016) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Delamotte (2014) | Article | Français | Aucune (article théorique) | France |
| Dede (2010) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | États-Unis |
| Deng, Connelly et Lau (2016) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | Chine |
| Denouël et Granjon (2011) | Livre | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Dumais (2014) | Thèse | Français | Aucune (thèse théorique sur la communication orale à l'école) | Canada |
| Echenique, Marques-Molias, Bullen et Strijbos (2015) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | Pays-Bas |

| | | | | |
|--|----------------------|----------|---|------------|
| Erstad et Arnseth, (2013) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | Norvège |
| Erstad et Voogt (2018) | Chapitre de handbook | Anglais | Aucune (chapitre théorique) | Norvège |
| Evering et Moorman (2012) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | États-Unis |
| Eynon (2012) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | Angleterre |
| Fastrez (2012) | Article | Français | Aucune (article théorique sur la translittéracie) | Belgique |
| Fehér, Bartók et Fehér (2018) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | Pays-Bas |
| Fluckiger et Bruillard (2010) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Frenay et Bédard (2011) | Chapitre de livre | Français | Aucune (chapitre de livre théorique) | France |
| Garcia-Debanc (2016) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Gire et Granjon (2012) | Article | Français | 15 à 17 ans | France |
| Giroux, Colombe, Cody et Gaudreault (2013) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | Canada |
| Gonthier et Leblanc (2013) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | Canada |
| Granjon (2011) | Article | Français | Aucune (article théorique sur | France |
| Guichon (2012) | Article | Français | Lycée (15 à 17 ans) | France |
| Hamel (2014) | Article | Français | | |

| | | | | |
|---|-------------------------|----------|---|------------|
| Hargittai (2010) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | Suisse |
| Ito, Baumer, Bittanti, Boyd, Cody, Herr Stephenson, Horst, Lange, Mahendran, Martínez, Pascoe, Perkel, Robinson, Sims et Tripp (2010) | Monographie | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | États-Unis |
| Jauréguiberry et Proulx (2011) | Monographie | Français | Aucune (monographie théorique) | France |
| Joannidès (2014) | Thèse | Français | Collégiens (11 à 15 ans) | France |
| Karsenti et Fievez (2013) | Résultats d'une enquête | Français | 6 ^e à 10 ^e année. L'âge moyen est de 14 ans | Canada |
| Khaddage <i>et al.</i> (2016) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | Australie |
| Kirschner et Bruyckere (2017) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | Pays-Bas |
| Kumpulainen et Sefton-Green (2014) | Article | Anglais | Aucune (chapitre théorique) | Pays-Bas |
| Lacelle et Lebrun (2016) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | Canada |
| Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) | Livre | Français | Adolescents (âge non mentionné) | Canada |
| Resta, Laferrière, McLaughlin et Kouraogo (2018) | Chapitre de handbook | Anglais | Aucune (chapitre théorique) | Canada |
| Lai (2018) | Chapitre de handbook | Anglais | Aucune (chapitre théorique) | Pays-Bas |

| | | | | |
|---|----------------------|----------|---------------------------------|------------|
| Larose, Grenon, Carignan et Hammami (2010) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | Canada |
| Larsen-Freeman (2013) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | États-Unis |
| Larson, Forzani et Leu (2018) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | États-Unis |
| Lebrun (2015) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | Canada |
| Lenhart, Ling, Campbell et Purcell (2010) | Article | Anglais | 12-17 ans | Malaisie |
| Marcoccia (2011) | Chapitre de livre | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Lewin et Charania, (2018) | Chapitre de handbook | Anglais | Aucune (article théorique) | Angleterre |
| Li et Ranieri (2010) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | Italie |
| Luntadi et Tupin (2012) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Menrath (2016) | Article | Français | 12 à 17 ans | France |
| Mercklé et Octobre (2012) | Article | Français | 11 à 17 ans | France |
| Naffi et Davidson, 2015 | Article | Français | 14 à 18 ans | France |
| Octobre, 2011a | Article | Français | 11 à 18 ans | France |
| Ottestad et Gudmundsdottir (2018) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | Norvège |
| Paveau (2013) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Pedro, De Oliveira Barbosa et Das Neves Santos (2018) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | Portugal |

| | | | | |
|--------------------------------------|------------------|----------|---------------------------------|------------|
| Penloup (2012) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Penloup (2017) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Perret et Massart-Laluc (2012) | Article | Français | 12-17 ans | France |
| Pimmer (2016) | Article | Français | Aucune (article théorique) | Suisse |
| Pinault (2013) | Article | Français | Aucune (article théorique) | Canada |
| Rideout et Katz (2016) | Rapport | Anglais | 8-18 ans | États-Unis |
| Rouet (2013) | Acte de colloque | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Rouet (2016) | Article | Français | Aucune (article théorique) | France |
| Sahut (2016) | Article | Français | Adolescents (âge non mentionné) | France |
| Scheibe, Fietkiewicz et Stock (2016) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | Allemagne |
| Sharples (2015) | Article | Anglais | Aucune (article théorique) | Angleterre |
| Schneider (2013) | Thèse | Français | Lycée | France |
| Schuck, Kearney et Burden (2016) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | Australie |
| Spires, Oliver et Corn (2011) | Article | Anglais | Adolescents (âge non mentionné) | États-Unis |
| Stefl-Mabry, Radlick et Doane (2010) | Article | Anglais | 11-17 ans | États-Unis |

